Niveau(x) d'enseignement: 7
Centre d'intérêt: 230 Numéro EDUQ: 9370409

Larose, Simon.

Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque : [rapport de recherche] / Simon Larose et Roland Roy. -- Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1992.
151, [40] p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Intégration aux études collégiales. Résumé au début du v. Code: 1532-0398. Bibliogr. à la fin du v.

ISBN 2-921299-12-7

Vedette(s)-secondaire(s): Roy, Roland * Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s): Intégration scolaire * Difficulté d'apprentissage * Rendement scolaire * Prédication du rendement scolaire * Passage au collégial * Caractéristiques de l'étudiant * Comportement de l'étudiant * Image de soi * Milieu scolaire * Opinion de l'étud.ant * Analyse de variables * Test psychométrique * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

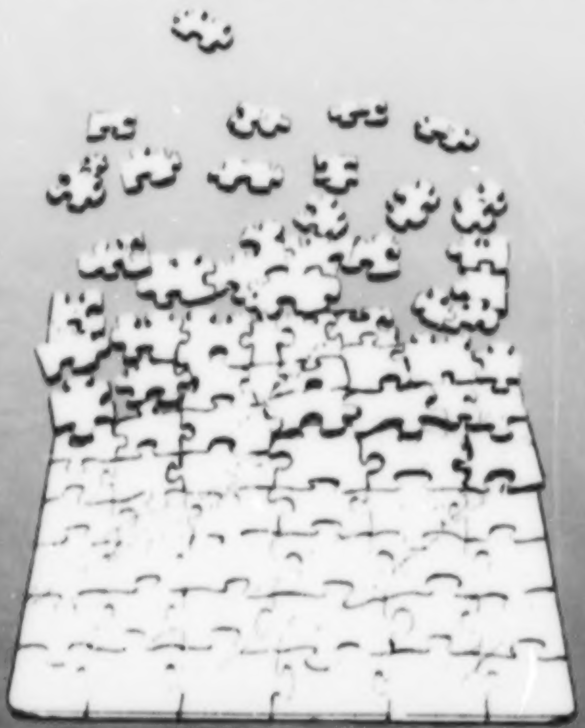
Identificateur(s) de sujet: TRAC (Test) * MAP (Test)

Cette recherche s'inscrit dans la foulée des études s'intéressant aux facteurs responsables de la réussite des élèves qui s'intègrent aux études collégiales. Son objectif principal est d'explorer la validité d'un modèle théorique regroupant des variables dites "non intellectuelles" et certains facteurs reliés au milieu d'étude. Plus spécifiquement, le modèle postule que les acquis précollégiaux de l'élève à risque - ses dispositions personnelles vis-à-vis l'apprentissage, ses acquis liés à l'orientation scolaire et professionnelle et ses acquis sociaux - prédiront la perception qu'il aura de lui-même en période de transition, la qualité de ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles au collège et son rendement scolaire. De plus, le modèle propose que la qualité des milieux enseignant et non enseignant pourra contribuer à la qualité de l'intégration de l'élève à risque et à ses chances de réussir. Deux études, s'inscrivant dans un devis longitudinal, permettent d'évaluer la validité du modèle proposé. Les résultats sont discutés en rapport avec leurs implications sur le dépistage des élèves à risque et sur le développement d'intervention en matière d'aide à l'apprentissage. Le questionnaire sur l'intégration aux études collégiales figure à l'annexe 1; le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.) à l'annexe 2; le questionnaire d'auto-évaluation de ses comportements scolaires et parascolaires, à l'annexe 3.

Type de document:

RAPPORT DE RECHERCHE

INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES



SIMON LAROSE, M.A.　　ROLAND ROY, C.O.

CÉGEP DE SAINTE-FOY

9370409

MODÉLISATION DE L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES
ET FACTEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE
CHEZ LES NOUVEAUX ARRIVANTS À RISQUE

SIMON LAROSE, M. A. PS. et ROLAND ROY, C. O.

CÉGEP DE SAINTE-FOY
DÉCEMBRE 1992

Ce document est en vente à 12$ l'exemplaire, taxes et frais d'envoi en sus.
Prière de s'adresser à la

Coop étudiante
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T3

Téléphone : (418) 658-5833
Télécopieur : (418) 658-5906

Traitement de texte

Nicole Roy

Révision

Gaëtan Pelletier

Page couverture

Conception

Isabelle Falardeau

Illustration

Sylvain Tremblay

Réalisation graphique

Carole Leclerc

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

RÉSUMÉ

La présente recherche s'inscrit dans la foulée des études s'intéressant aux facteurs responsables de la réussite des élèves qui s'intègrent aux études collégiales. Son objectif principal est d'explorer la validité d'un modèle théorique regroupant des variables dites « non intellectuelles » et certains facteurs reliés au milieu d'étude. Plus spécifiquement, le modèle postule que les acquis précollégiaux de l'élève à risque — ses dispositions personnelles vis-à-vis l'apprentissage, ses acquis liés à l'orientation scolaire et professionnelle et ses acquis sociaux — prédiront la perception qu'il aura de lui-même en période de transition, la qualité de ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles au collège et son rendement scolaire. De plus, le modèle propose que la qualité des milieux enseignant et non enseignant pourra contribuer à la qualité de l'intégration de l'élève à risque et à ses chances de réussir. Deux études, s'inscrivant dans un devis longitudinal, permettent d'évaluer la validité du modèle proposé. La première étude, menée auprès de 566 élèves rencontrés avant l'entrée au cégep, montre que les élèves à risque présentent des dispositions personnelles, des acquis liés à l'orientation et des acquis sociaux moins favorables que ceux d'un groupe d'élèves forts. La deuxième étude, effectuée auprès d'un sous-échantillon représentatif de la première étude (n = 196), montre qu'en période de transition, les élèves à risque ont des perceptions plus négatives d'eux-mêmes que les élèves forts. De plus, la qualité de leurs expériences scolaires et institutionnelles est moindre que celles des élèves forts. Lorsque les relations entre les différentes composantes du modèle sont analysées, les résultats montrent que les acquis précollégiaux sont associés à la perception de soi et à la qualité des expériences vécues au collège. Aussi, la qualité des milieux enseignant et non enseignant semble contribuer à l'amélioration des perceptions qu'a l'élève à risque de lui-même en période de transition et à la qualité de ses expériences au cégep. Enfin, l'étude suggère que plusieurs des composantes du modèle sont associées à la réussite scolaire des nouveaux arrivants. Les résultats sont discutés en rapport avec leurs implications sur le dépistage des élèves à risque et sur le développement d'interventions en matière d'aide à l'apprentissage. Ainsi cette recherche permet de tracer un portrait plus complet de l'élève à risque lors de son entrée au secteur général et d'identifier des variables personnelles, sociales et institutionnelles qui favorisent son intégration aux études collégiales.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche traitant de l'intégration aux études collégiales n'a pu se concrétiser qu'avec l'étroite collaboration de plusieurs personnes.

Nous tenons à remercier tous les élèves de première année du Cégep de Sainte-Foy qui ont participé aux deux études de cette recherche ainsi que les enseignantes et enseignants qui ont accepté de nous recevoir en classe durant l'automne 1991. C'est grâce à leur étroite collaboration que nous avons pu approfondir notre connaissance de l'intégration aux études collégiales.

Merci à la direction des Services pédagogiques et à la Fondation du Cégep de Sainte-Foy qui ont soutenu et qui continuent à soutenir l'ensemble de nos recherches. L'intérêt qu'elles portent à nos travaux témoigne de leur croyance en l'utilité de la recherche au collégial et de leur volonté de poursuivre l'amélioration de l'aide à l'apprentissage offerte à nos élèves.

Nous tenons à souligner le travail exceptionnel de madame Nicole Roy qui a lu et relu plusieurs versions de ce document à la recherche de coquilles, d'anglicismes, de mauvaises tournures de phrase, etc.. Nous sommes reconnaissants du travail minutieux qu'elle a accompli.

Nous remercions finalement le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science qui, par son Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage (PAREA), a assuré le soutien financier nécessaire à la libération des chercheurs et au bon déroulement de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

L'INTRODUCTION

CHAPITRE 1

1.1 LA PROBLÉMATIQUE 5
1.1.1 Le portrait général de la réussite scolaire des nouveaux arrivants et les facteurs explicatifs 5
1.1.2 Le rôle des variables dites non intellectuelles sur l'ajustement et la réussite des nouveaux arrivants 7
1.2 LES THÉORIES 10
1.2.1 Les modèles théoriques traitant de l'intégration aux études collégiales 10
1.2.2 La définition de l'intégration aux études collégiales 16
1.3 LE DÉVELOPPEMENT D'UN MODÈLE THÉORIQUE DE L'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES 16
1.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES 19

CHAPITRE 2

2.1 L'INTRODUCTION 23
2.2 LA PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS ET DE LEURS QUALITÉS PSYCHOMÉTRIQUES 24
2.2.1 La mesure d'acquis personnels liés à l'apprentissage : le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC) 24
2.2.2 La mesure d'acquis précollégiaux (MAP) 26
2.2.3 La mesure de la perception de soi et de la qualité du milieu collégial 35
2.2.4 La mesure de l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle 46
2.3 LES QUALITÉS PSYCHOMÉTRIQUES DES INSTRUMENTS DE MESURE NOUVELLEMENT ADAPTÉS ET DÉVELOPPÉS 46

CHAPITRE 3

3.1 L'ÉTUDE 1 53
3.1.1 Les objectifs 54
3.1.2 La méthodologie 54
3.1.3 Les résultats et la discussion 56
3.1.3.1 Les relations entre les quatre familles d'APC 56
3.1.3.2 La discussion 60
3.1.3.3 L'analyse des APC de l'élève en fonction du groupe, du programme d'étude et du genre 62
3.1.3.4 La discussion 67

3.2 L'ÉTUDE 2 73
3.2.1 Les objectifs 74
3.2.2 La méthodologie 74
3.2.3 Les résultats et la discussion de l'analyse des mesures de perception 76
3.2.3.1 Les relations entre les perceptions de soi et la qualité du milieu pour les élèves à risque et les élèves forts 76
3.2.3.2 La discussion 78
3.2.3.3 Les prédictions des perceptions de compétence cognitive, de compétence scolaire et d'intégration sociale à partir des APC pour les élèves à risque et les élèves forts 80
3.2.3.4 La discussion 82
3.2.3.5 Les relations entre les APC et la qualité des milieux enseignant et non enseignant pour les élèves à risque et les élèves forts 83
3.2.3.6 La discussion 84
3.2.3.7 L'analyse des perceptions de l'élève en fonction du groupe, du programme d'étude et du genre 85
3.2.3.8 La discussion 88

3.2.4 Les résultats et la discussion de l'analyse des mesures d'expériences collégiales 90
3.2.4.1 Les relations entre l'expérience et le statut de l'élève (à risque vs fort) avant son entrée au collège 91
3.2.4.2 La discussion 96
3.2.4.3 Les relations entre les perceptions des nouveaux arrivants et les expériences collégiales en période de transition 97
3.2.4.4 La discussion 102
3.2.4.5 Les relations entre les APC et les expériences collégiales en période de transition 104
3.2.4.6 La discussion 111

3.3 L'ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LE PROFIL LONGITUDINAL DE L'ÉLÈVE (APC, PERCEPTIONS ET EXPÉRIENCES EN PÉRIODE DE TRANSITION) ET SON RENDEMENT SCOLAIRE AU PREMIER TRIMESTRE 115
3.3.1 Les objectifs 116
3.3.2 Les résultats et la discussion des relations entre le profil longitudinal de l'élève et son rendement scolaire au premier trimestre 116
3.3.2.1 Les corrélations entre les APC des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire du premier trimestre 116
3.3.2.2 La discussion 121
3.3.2.3 Les corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire du premier trimestre 122
3.3.2.4 La discussion 127
3.3.2.5 Les relations entre l'expérience objective des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire du premier trimestre 128
3.3.2.6 La discussion 131

CHAPITRE 4

4.1 LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION GÉNÉRALE 135
4.1.1 Qui sont les nouveaux arrivants à risque 135
4.1.2 Comment se perçoivent et se comportent les élèves à risque en période de transition et quel impact ont les acquis précollégiaux et le milieu sur leur intégration au cégep 139
4.1.3 Quels sont les indicateurs de la réussite des élèves à risque 141
4.1.4 Que peut-on conclure des différences sexuelles et de l'appartenance à un programme d'étude 142
4.1.5 Un retour sur les hypothèses théoriques de départ 144

4.2 LES IMPLICATIONS ET LES RECOMMANDATIONS 147
4.2.1 Les implications liées au dépistage de l'élève à risque et au diagnostic de ses difficultés et les recommandations 147
4.2.2 Les implications liées au développement d'interventions destinées à l'élève à risque et les recommandations 149
4.2.3 L'implication pour les recherches futures 150

LA BIBLIOGRAPHIE

LES ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 2.1	Facteurs mesurés par le TRAC	25
Tableau 2.2	Mesure d'acquis précollégiaux (section 1)	27
Tableau 2.3	Analyses psychométriques de l'échelle d'acquis sociaux	29
Tableau 2.4	Analyses psychométriques de l'échelle d'acquis liés à l'orientation	32
Tableau 2.5	Analyses psychométriques de l'échelle du secondaire	34
Tableau 2.6	Mesure de perception de soi et du milieu collégial (sections 2, 3 et 4)	37
Tableau 2.7	Analyses psychométriques de l'échelle de perception de soi	39
Tableau 2.8	Analyses psychométriques de l'échelle de perception du milieu enseignant	41
Tableau 2.9	Analyses psychométriques de l'échelle de perception du milieu non enseignant	43
Tableau 2.10	Analyses psychométriques des sous-échelles de perception d'intégration sociale et de perception de la communauté collégiale	45
Tableau 3.1.1	Description de l'échantillon de l'étude 1	55
Tableau 3.1.2	Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants	57
Tableau 3.1.3	Prédiction de chacun des acquis précollégiaux à partir de facteurs de familles différentes	58
Tableau 3.1.4	Moyennes (et écarts types) des acquis précollégiaux des arrivants en fonction de leur cote finale et de leur programme d'admission au collège	63
Tableau 3.1.5	Moyennes (et écarts types) des acquis précollégiaux des arrivants en fonction de leur cote finale à l'admission au collège et de leur sexe	64
Tableau 3.1.6	Les meilleurs prédicteurs de la cote finale du secondaire selon l'équation finale obtenue suite à l'application de la méthode « stepwise » avec contrôle de la variable genre	65
Tableau 3.2.1	Description de l'échantillon de l'étude 2	75

Tableau 3.2.2	Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition	77
Tableau 3.2.3	Prédiction des scores des perceptions de soi à partir des scores des perceptions du milieu	77
Tableau 3.2.4	Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et leurs perceptions de compétence cognitive, scolaire et d'intégration sociale en période de transition	81
Tableau 3.2.5	Prédiction des scores des perceptions de soi à partir des acquis précollégiaux	81
Tableau 3.2.6	Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et leurs perceptions du milieu en période de transition	84
Tableau 3.2.7	Moyennes (et écarts types) des perceptions de soi et des perceptions du milieu des nouveaux arrivants en fonction du programme d'étude	86
Tableau 3.2.8	Moyennes (et écarts types) des perceptions de soi et des perceptions du milieu des nouveaux arrivants en fonction du sexe de l'élève	86
Tableau 3.2.9	Corrélations entre la cote finale du secondaire et les scores de perceptions en période de transition	87
Tableau 3.2.10	Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et son statut avant l'entrée au collège	92
Tableau 3.2.11	Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et sa cote finale avant l'entrée au collège	94
Tableau 3.2.12	Relations entre l'expérience de l'élève et ses perceptions de soi en période de transition	98
Tableau 3.2.13	Relations entre l'expérience de l'élève et ses perceptions du milieu en période de transition	100
Tableau 3.2.14	Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis liés à l'apprentissage avant l'entrée au cégep	105
Tableau 3.2.15	Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis liés à l'orientation avant l'entrée au collège	107

Tableau 3.2.16	Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis sociaux avant l'entrée au collège	109
Tableau 3.3.1	Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire au premier trimestre	117
Tableau 3.3.2	Corrélations entre les acquis précollégiaux des arrivants et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du genre	118
Tableau 3.3.3	Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du programme d'étude	120
Tableau 3.3.4	Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du statut	123
Tableau 3.3.5	Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au permier trimestre en fonction du genre	124
Tableau 3.3.6	Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du programme d'étude	126
Tableau 3.3.7	Relations entre l'expérience au collège et les indices de rendement scolaire au premier trimestre	129
Figure 1.1	Schéma du modèle explicatif de l'intégration aux études collégiales	17
Figure 2.1	Modèle explicatif de l'intégration aux études collégiales	48
Figure 4.1	Schématisation des résultats de la validation du modèle théorique de l'intégration aux études collégiales	146

L'INTRODUCTION

Depuis les années 80, la réussite des études collégiales a constitué un thème à l'honneur. Les nombreuses études recensées dans la publication du rapport du Conseil des collèges traitant de la réussite, des échecs et des abandons au collégial (Conseil des collèges, 1988) témoignent de l'intérêt manifesté pour cette thématique. Bien que plusieurs rapports de recherche aient fait état de la question de la réussite en milieu collégial, bien peu de données reposent sur un cadre organisé tant dans sa structure que dans sa séquence. Comme Blouin (1989) le mentionne, il est important d'avoir une vision d'ensemble cohérente et articulée des facteurs qui interviennent dans la réussite des études collégiales.

La présente recherche s'intéresse aux rôles que peuvent jouer les variables dites « non intellectuelles » et certains facteurs du milieu dans la qualité de l'intégration et dans la réussite au collégial. Nous entendons par variables « non intellectuelles » celles qui n'impliquent pas de performance de la part du sujet. Il s'agit donc de croyances et d'attitudes, de réactions émotives ou cognitives, de perceptions et de comportements. Ces variables sont mesurées en fonction d'une typologie regroupant des dimensions typiques de l'apprentissage, de l'orientation scolaire, de l'expérience sociale et de l'expérience scolaire au secondaire.

L'objectif principal de l'étude est d'explorer la validité d'un modèle théorique qui regroupe dans un ensemble cohérent et organisé les acquis précollégiaux de l'élève[1], ses perceptions de lui-même en période de transition, ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles et la qualité des milieux enseignant et non enseignant. Ce modèle propose une explication au processus d'intégration de l'élève à risque, c'est-à-dire celui qui entre au collège avec des notes scolaires très inférieures à celles de la moyenne des élèves de son programme. Il fournit également des assises au développement de systèmes de dépistage et d'interventions préventives destinées à contrer l'abandon scolaire et l'échec au premier trimestre.

Ce rapport comprend quatre chapitres. Le **premier chapitre** dresse brièvement le portrait de la réussite scolaire des nouveaux arrivants et présente les principaux facteurs explicatifs mentionnés dans la littérature en portant une attention toute particulière aux variables dites « non intellectuelles ». Par la suite, il décrit le modèle théorique proposé en tentant d'y intégrer les principales théories qui présentent des prédictions sur la qualité de l'intégration de l'élève au collège. Ce premier chapitre se termine par la formulation d'hypothèses théoriques.

Le **second chapitre** est consacré à la présentation des instruments de mesure utilisés dans cette recherche. Il fait également état de résultats liés à leurs qualités psychométriques. Le **troisième chapitre** expose les résultats de deux études qui ont permis de mesurer les acquis précollégiaux des élèves avant leur entrée au collège et d'évaluer leurs perceptions de soi, leurs expériences d'intégration, leurs perceptions du milieu collégial et leur rendement scolaire au premier trimestre. Enfin, le **dernier chapitre** fait la synthèse des principaux résultats, les discute et analyse leurs implications.

---

1. La forme masculine utilisée dans ce rapport désigne aussi bien les femmes que les hommes.

CHAPITRE 1

1.1 La problématique

1.1.1 Le portrait général de la réussite scolaire des nouveaux arrivants et les facteurs explicatifs

Depuis quelques années, la réussite scolaire des élèves fait l'objet d'une préoccupation croissante dans l'ensemble du réseau collégial. Plusieurs recherches fournissent des données qui justifient grandement cet intérêt. En effet, on a constaté une baisse importante des taux de réussite des élèves et ce, aussi bien dans la région de Montréal que dans la région de Québec. Une analyse du Service Régional d'Admission du Montréal Métropolitain (SRAM) montre que, depuis 1983, les élèves ont de plus en plus de difficulté à réussir (Terrill, 1988). Les élèves de la cohorte de 1986 qui présentent une moyenne pondérée au secondaire (MPS) égale à celle des élèves de la cohorte de 1980 réussissent moins bien que ces derniers au premier trimestre (taux moyen de réussite et note moyenne plus faibles). En 1986, un élève sur quatre[1] n'avait pas réussi plus de la moitié de ses cours au premier trimestre. Les données enregistrées entre 1986 et 1988 ne sont guère plus encourageantes. De son côté, le Service Régional d'Admission de Québec (SRAQ) rapporte le même phénomène. Dans les programmes de sciences, les taux moyens de réussite ont diminué de plus de 1 % par année (69,5 % en 1986 ; 68,5 % en 1987 ; 66,6 % en 1988)[2]. En sciences humaines, ces taux ont connu une baisse de plus de 7 % en 3 ans (78,4 % en 1986 ; 74 % en 1987 ; 71,2 % en 1988). Si la tendance actuelle persiste, la proportion d'élèves qui ne réussissent pas plus de la moitié de leurs cours au premier trimestre atteindra le tiers au cours de la prochaine décennie. Des analyses ventilées des taux de réussite montrent qu'ils sont généralement plus faibles au secteur général qu'au secteur professionnel et que ce sont les élèves de première année qui ont les antécédents scolaires les moins forts qui sont les plus affectés (Conseil des collèges, 1988).

Cette situation entraîne des répercussions économiques importantes. On sait qu'en 1987-1988, instruire un élève au collégial coûtait 5 580 00$ par année (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1989). Advenant l'hypothèse que 33 % des élèves atteignent la fin de leurs études en prenant le double du temps normalement attendu, cela engendrerait, pour un collège qui admet 1 220 nouveaux élèves par année, des dépenses supplémentaires de 2 246 508$. Pour l'ensemble du réseau, il va sans dire que les sommes seraient astronomiques.

Les coûts sociaux rattachés au phénomène des échecs et des abandons ne sont pas non plus sans importance. Certains rapports laissent croire que les exigences de la réussite diminuent dans les collèges. Les enseignants se questionnent sur leur pédagogie, certains s'attribuant

1. Ce pourcentage était de 18% en 1980.
2. Dans le calcul, on exclut les élèves qui n'avaient pas de cote à l'admission.

même une part importante du problème. Les motivations de l'élève sont moindres et l'intégration aux études collégiales se vit plus difficilement (Conseil des collèges, 1988).

La recherche menée dans les collèges québécois offre des descriptions élaborées du phénomène. Les institutions collégiales ayant, à un certain moment, ouvert leur porte à un plus grand nombre de candidats, des auteurs ont d'abord cru que certains élèves ne réussissaient pas parce qu'ils n'avaient pas réalisé les apprentissages requis (Fréchette, 1987 ; Rounds, 1984). Plusieurs élèves ont des méthodes de résolution de problèmes déficientes, ne maîtrisent pas leur langue maternelle et structurent difficilement leur pensée. Certains n'auraient pas atteint le stade de la pensée formelle (Torkia-Lagacé, 1981). Cette sous-préparation mettrait en évidence la pauvreté des antécédents scolaires. Pour expliquer l'augmentation des échecs, les chercheurs des collèges québécois et américains ont d'abord étudié les causes de nature intellectuelle. Pour certains, le niveau de réussite d'un élève dépend en premier lieu des préalables cognitifs à son entrée au collège (Conseil des collèges, 1988 ; Weeb, 1988 ; Watkins, 1986 ; Hess, Grafton & Michael, 1983 ; Aitken, 1982). La moyenne pondérée au secondaire se révélant comme l'indicateur le plus fiable de la réussite au collégial (Terrill, 1988), l'apport important de ces préalables est confirmé.

L'étude du Conseil des collèges reconnaît que les variables intellectuelles ne suffisent pas à rendre compte de l'ensemble du phénomène. Elle ajoute ainsi d'autres facteurs, tels que l'organisation des études au collégial, la situation financière, l'exercice d'un emploi, les enseignants et enseignantes et le milieu collégial (taille, contacts humains, qualité de vie) (Conseil des collèges, 1988).

Tout récemment, le portrait des causes s'est précisé et plusieurs études suggèrent que les dimensions non intellectuelles reliées à l'élève (aspirations scolaires, capacités d'intégration sociale, leadership, perception de ses propres compétences, etc.) expliquent autant, sinon mieux, l'atteinte des standards de la réussite (White & Sedlacek, 1986 ; Scott, 1985 ; Abrams & Jernigan, 1984 ; Nisbet, Ruble & Schurr, 1982 ; Maxwell, 1981). Dans une recherche québécoise, nous avons constaté que l'anticipation de l'échec, les réactions d'anxiété aux examens et la croyance à la facilité constituaient des indicateurs de l'échec pour les élèves à risque aussi importants que la moyenne pondérée au secondaire (Larose et Roy, 1991).

Grâce aux nombreuses recherches menées dans les réseaux québécois et américains, nous pouvons affirmer que les facteurs reliés à l'échec, l'abandon et la réussite sont connus. Cependant, il est nécessaire d'aller au-delà de l'identification des facteurs pour comprendre le phénomène. Pour s'assurer de dépister et d'encadrer adéquatement les élèves qui requièrent une aide particulière, il est impérieux d'avoir une vision cohérente et organisée des facteurs de réussite. C'est par le développement d'un modèle théorique qu'il devient possible d'avoir une telle vue d'ensemble. Actuellement, rares sont les collèges qui fondent le choix de leurs

interventions sur des modèles empiriques. La plupart admettront que les mesures d'aide sont souvent développées sur des bases intuitives ; elles sont implantées une première fois, évaluées lorsque les ressources nécessaires sont disponibles, et, si elles s'avèrent efficaces, répétées. Cette stratégie « essai-erreur » coûte cher parce que la première intervention n'est pas souvent la meilleure. Pour s'assurer d'aider plus adéquatement les élèves dits à risque, il est impérieux de comprendre comment ils vivent la transition secondaire-collégial et l'intégration aux études collégiales. Développer un modèle théorique de la réussite des élèves dits à risque nous permettra d'organiser notre compréhension de la réussite scolaire, de prédire et de mieux anticiper l'avenir de nos élèves, d'optimiser les interventions des collèges et d'évaluer plus adéquatement leurs impacts.

Ce projet de recherche propose d'évaluer la validité d'un modèle de l'atteinte des standards de réussite définis dans les institutions collégiales québécoises. À notre connaissance, plusieurs modèles américains ont été proposés pour expliquer le rendement scolaire de l'élève, mais aucun n'est spécifique à la clientèle dite à risque. Les facteurs en jeu dans le processus qui mène à la réussite ne sont pas les mêmes selon que l'élève réussisse aisément, qu'il obtienne une réussite moyenne ou qu'il transite entre l'échec et la réussite. Depuis deux ans maintenant, des chercheurs du Cégep de Sainte-Foy tentent de bien comprendre l'ensemble des variables reliées à la réussite lors du premier trimestre. Une première étude sur l'analyse des facteurs liés au rendement scolaire (Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. ; 1988) a permis d'identifier l'importante relation entre des variables non intellectuelles, (l'anticipation de l'échec, la préparation aux examens, l'entraide, par exemple) et la réussite des élèves dits à risque. Une seconde étude (Larose et Roy, 1991), menée au même cégep, suggère que la précision de certains indicateurs varie selon qu'ils sont utilisés pour prédire la réussite au premier trimestre de tous les élèves du cégep ou des élèves déjà identifiés à risque (MPS faible). Pour ces derniers, la MPS devient un indicateur beaucoup moins important que pour la population d'élèves considérée dans son entier. Des variables, telles l'anticipation de l'échec, l'anxiété aux examens et la croyance que le talent est plus important que les aptitudes pour réussir, corrèlent autant avec le taux de réussite du premier trimestre que la MPS.

Ces résultats préliminaires appuient l'idée voulant que les variables « non intellectuelles » soient des composantes de premier ordre dans un modèle explicatif de la réussite des élèves à risque.

1.1.2 Le rôle des variables dites non intellectuelles sur l'ajustement et la réussite des nouveaux arrivants

L'étude de la réussite dans les institutions québécoises et américaines a majoritairement porté sur les populations d'élèves **sans considérer** leur rendement scolaire avant l'admission au collège. Pour ces populations, plusieurs auteurs suggèrent l'existence d'une relation entre

certains **acquis précollégiaux** et la réussite au premier trimestre (taux de réussite, résultat moyen, crédits accumulés par l'élève). Les aptitudes verbales et numériques, les notes du secondaire (Conseil des collèges, 1988 ; Weeb, 1988 ; Watkins, 1986 ; Hess, Grafton & Michael, 1983 ; Aitken, 1982) et les cours suivis au secondaire (Beauchamp, 1988 ; Allan, Darling, Hughes & Rosenfeld, 1983) sont des antécédents scolaires à caractère plutôt intellectuel reliés avec la réussite au premier trimestre. La précision des buts et des aspirations scolaires (Watkins, 1986), les habiletés interpersonnelles (Falardeau, Larose et Roy, 1987 ; Waldo, 1986), la connaissance de méthodes d'étude (Blouin, 1987), l'implication communautaire et les expériences de leadership (Tracey & Sedlacek, 1985) ont été identifiées comme des indicateurs « non intellectuels » de la réussite au premier trimestre. Enfin, les valeurs et les normes éducatives des milieux familial et social sont des facteurs environnementaux qui contribuent à nourrir les acquis précollégiaux et qui influencent la réussite de l'élève à son premier trimestre (Conseil des collèges, 1988).

La perception qu'a l'élève de ses **propres compétences** (White & Sedlacek, 1986 ; Tracey & Sedlacek, 1985) est un indicateur important de son rendement futur. La confiance en soi (White & Sedlacek, 1986), la compétence personnelle (Hess, Grafton & Michael, 1983) et la perception de compétence cognitive (Bissonnette, 1989) sont toutes des variables reliées à la réussite au premier trimestre. Les données expérimentales accumulées par Bandura (1986) suggèrent fortement que le sentiment d'efficacité personnelle est un indicateur du comportement beaucoup plus puissant que ne le sont les attentes de changement ou le rendement antécédent. Cette composante présenterait une valeur prédictive plus importante parce qu'elle résulte d'antécédents autant intellectuels qu'affectifs et d'une évaluation des expériences à venir. La **perception des exigences et des attentes** du milieu institutionnel est aussi importante (Lavoie, 1987). Le choc du passage du secondaire au collégial semble être relié à une mauvaise connaissance, de la part de l'élève, des conditions dans lesquelles il devra étudier et des exigences des études collégiales (Conseil des collèges, 1988). Enfin, les **caractères** compétitif ou coopératif, personnel ou impersonnel, accessible ou inaccessible **du milieu**, tels que perçus par l'élève ont été identifiés comme ayant un impact négatif sur la réussite au premier trimestre (Pascarella, 1984).

Les perceptions de soi et de son milieu d'intégration viennent donner un sens aux **premières expériences** de l'élève en milieu collégial. Ces expériences peuvent elles aussi avoir une influence non négligeable sur la réussite de l'élève au premier trimestre. Des auteurs comme Tinto (1975), Terenzini et Pascarella (1980) suggèrent que l'intégration sociale a un effet direct sur les performances scolaires des élèves de niveau collégial. Le contact avec le groupe des pairs serait une composante déterminante de l'intégration sociale. Au premier trimestre, la fréquence et la qualité des contacts entre un élève, ses pairs et ses professeurs viendraient augmenter ses chances de réussite (Terenzini & Wright, 1987 ; Waldo, 1986). Ces premières expériences avec les agents éducatifs sont d'autant plus importantes qu'elles déterminent l'adaptation de l'élève aux autres trimestres d'étude. Certains auteurs ont tenté de préciser la

nature des premières expériences reliées à la réussite. Pascarella, Terenzini & Hibel (1978) soulignent que, pour des antécédents scolaires donnés, ce sont les rencontres informelles portant sur les matières scolaires et l'orientation qui prédisent le mieux le rendement scolaire de l'élève. Les discussions concernant le programme scolaire, les problèmes personnels, l'organisation matérielle ou la socialisation sont de moins bons déterminants de la réussite. White & Sedlacek (1986) et Terenzini & Wright (1987) prétendent que les effets de ces premières expériences sont plus importants durant le deuxième trimestre d'étude. Ajoutons enfin que les **premiers résultats scolaires** du trimestre ont évidemment une incidence importante sur la réussite de l'élève (Conseil des collèges, 1988).

Nous avons identifié cinq études qui mettent en relation le rendement scolaire au collégial de l'élève à risque[1] et certaines variables personnelles et contextuelles (White & Sedlacek, 1986 ; Scott, 1985 ; Abrams & Jernigan, 1984 ; Nisbet, Ruble & Schurr, 1982 ; Maxwell, 1981).

Maxwell (1981) suggère que les élèves à risque qui réussissent ont des capacités d'adaptation plus développées que les élèves à risque qui échouent. Leurs aspirations sont plus précises, leur degré d'implication plus grand. Ils possèdent de meilleures habiletés interpersonnelles et sont prêts à fournir de l'effort pour réussir. Ils reçoivent un meilleur soutien social de la famille et des pairs et entretiennent moins de pensées négatives à l'égard des expériences passées. D'autre part, ils ont autant de problèmes financiers que ceux qui ne réussissent pas, mais semblent plus habiles à les gérer. Nisbet, Ruble & Schurr (1982) ont montré que les habitudes d'étude, la perception du futur milieu d'étude et les besoins d'encadrement jouent un rôle déterminant sur la prédiction de la réussite des élèves identifiés à risque. La perception que l'élève a de sa capacité à étudier est reliée plus fortement avec la réussite que les antécédents scolaires. Abrams & Jernigan (1984) ont montré que les indicateurs traditionnels du succès scolaire ne sont pas de bons indicateurs de la réussite pour une population d'élèves dépistés sur la base de leurs résultats scolaires et choisis pour participer à un programme d'intégration scolaire. Il n'y a pas de relation entre la note moyenne obtenue au secondaire et la note moyenne obtenue en première année au collégial. Les performances aux tests d'aptitudes verbales et numériques ne sont pas reliées au rendement de l'élève. Les variables qui contribuent à expliquer la réussite des élèves à risque sont le soutien social en matière d'aide à l'apprentissage et les contacts vécus entre l'élève et son tuteur. Les compétences personnelles de l'élève, la stabilité de son orientation scolaire et professionnelle et la connaissance de bonnes méthodes de travail sont aussi des indicateurs de la réussite des élèves à risque (Scott, 1985).

---

1. Dans la plupart des études, un élève à risque est celui qui présente des antécédents scolaires très faibles (faible rang centile au secondaire, faibles scores à des tests d'aptitudes et numériques, etc.).

Ces résultats suggèrent que les variables non intellectuelles de même que certains facteurs contextuels occupent une place déterminante dans la qualité de l'intégration de l'élève et dans ses chances de réussite au premier trimestre. Voyons maintenant comment les théories s'intéressant à l'impact des collèges sur le développement de l'élève situent le rôle des variables non intellectuelles et contextuelles.

1.2 Les théories

1.2.1 Les modèles théoriques traitant de l'intégration aux études collégiales

Plusieurs modèles théoriques ont été proposés pour tenter d'expliquer comment les variables personnelles et environnementales influencent la qualité de l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle au collège (voir Pascarella & Terenzini, 1991). Certains de ces modèles accordent une attention plus importante à des variables reliées au développement (ex. : Chickering, 1969 ; Perry, 1981), d'autres mettent l'accent sur les variables du milieu qui interviennent dans le cheminement de l'élève (ex. : Tinto, 1987 ; Pascarella, 1985 ; Weidman, 1989).

Deux modèles traitant du développement de l'élève retiennent notre attention. Le premier, élaboré par Chickering (1969) mais reposant en partie sur les travaux d'Eric Erickson (1968), proposent que l'adaptation du jeune au collège se réalise par séquences et qu'elle se manifeste à travers des crises, particulièrement la crise identité-confusion puisqu'elle se présente généralement à l'âge où les élèves s'intègrent aux études collégiales.

Le modèle de Chickering

Chickering (1969) croit que les années passées au collège influencent le développement de l'identité des jeunes. C'est à travers certaines tâches du développement imposées par l'interaction entre le contexte scolaire et les autres contextes (la famille, les pairs, le travail, etc.) que l'élève clarifierait son identité. Chickering identifie sept vecteurs de développement. Il les nomme ainsi puisque chacun semble avoir une direction et une force. L'**acquisition des compétences** constitue le premier vecteur de développement. Un des objectifs personnels de l'élève, c'est celui de se « sentir compétent » dans les différentes tâches manuelles, intellectuelles, affectives et sociales auxquelles il est confronté. Ce sentiment de compétence reflète en fait la confiance qu'a l'élève en ses capacités de résoudre les différents problèmes qu'ils rencontrent pendant ses années au collège (ex. : réussir un exercice de laboratoire ; étudier correctement un examen ; établir une relation amoureuse ; se faire de nouveaux amis ; etc.). La **gestion des émotions** constitue, selon Chickering, un deuxième vecteur important. À la fin de l'adolescence, les émotions impliquant une agressivité et une sexualité sont particulièrement saillantes. La tâche du développement du

jeune à ce moment est alors de vivre ces émotions tout en les exprimant par des comportements socialement acceptables. Pendant les années de collège, ce travail est important et il se manifeste à travers les relations d'autorité (ex. : dans la relation professeur-élève) et les relations d'intimité (ex. : relations avec les pairs de sexe opposé). Le **développement de l'autonomie** est le troisième vecteur défini par Chickering (1969). L'autonomie implique que l'élève recherche une indépendance émotive et instrumentale tout en reconnaissant sa propre interdépendance aux autres. En d'autres termes, l'élève éprouvera moins le besoin d'être rassuré et renforcé par les parents, voudra installer une relation égalitaire avec eux et cherchera à se débrouiller seul matériellement et financièrement. Ce besoin d'autonomie se manifestera tout en sachant que les parents seront disponibles et présents s'il arrivait quelque chose. Le soutien procuré par les personnes du milieu collégial devient important puisqu'il contribue à faciliter l'autonomie de l'adolescent vis-à-vis ses parents. L'accomplissement des compétences, la gestion efficace des émotions et le développement de l'autonomie permettent à l'élève d'**établir sa propre identité**. Ce quatrième vecteur de développement est important puisqu'il constitue un pivot entre ce qui s'est installé et ce qui se développera ultérieurement. Au collège, la précision de l'identité s'établit surtout à travers les expériences sociales, culturelles et celles reliées à l'orientation scolaire et professionnelle. C'est en s'impliquant dans ces différentes sphères que l'élève découvrira ses intérêts et précisera sa propre identité. Selon Chickering (1969), lorsque l'identité est bien formée, la **capacité d'interagir avec autrui** se développe. À ce moment, le jeune est plus en mesure de tolérer et de respecter les différences liées à la culture et aux valeurs. Au collège, l'élève appréciera la diversité des cultures et des mentalités et respectera les opinions de ceux et celles qui ne partagent pas les mêmes valeurs que lui. Aussi, ce cinquième vecteur de développement amène le jeune à établir des relations intimes de qualité. Les phases précédentes permettent maintenant au jeune d'établir la direction qu'il entend donner à sa vie. Chickering (1969) identifie une sixième phase, le développement d'une **orientation personnelle**, dans laquelle le jeune ne se demande plus simplement qui il est mais se questionne sur ce qu'il veut devenir. À cette étape, l'élaboration de plan intégrant des priorités dans les intérêts personnels du jeune (ses choix de carrière, ses choix récréatifs, son style de vie, etc.) est très importante. **Le développement de l'intégrité** constitue le dernier vecteur identifié par Chickering (1969). Dans cette phase, le jeune cherche à établir son propre système de croyances, à le rendre cohérent et à s'en servir pour guider ses comportements. Les valeurs que lui ont transmises les personnes d'autorité sont étudiées. Certaines sont intégrées par le jeune, d'autres sont rejetées.

Chickering (1969) identifie six domaines importants dans lesquels les collèges devraient investir pour influencer positivement la trajectoire de l'élève dans les vecteurs de développement exposés précédemment. Ces domaines touchent : 1) la clarté des objectifs de l'institution et la cohérence entre ces objectifs (les politiques, les pratiques et les activités) ; 2) le ratio professeur-élève et la taille des institutions (le nombre d'élèves ne doit pas nuire aux possibilités de participer et de s'engager) ; 3) la flexibilité dans le curriculum de l'élève et la

variété des styles d'enseignement ; 4) la participation de l'élève dans les processus d'apprentissage et d'évaluation ; 5) la qualité de l'environnement physique ce qui comprend les résidences, les lieux de rencontre, etc. ; 6) la qualité des contacts entre l'élève et les adultes des collèges (les amis, les groupes sociaux et la culture étudiante).

Le modèle de Chickering (1969) est particulièrement intéressant puisqu'il fait valoir le rôle important occupé par certaines variables non intellectuelles dans l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle. Il semble que le sentiment de compétence, la maîtrise d'habiletés interpersonnelles (gestion des émotions, capacités d'interaction), le maintien de relations positives avec les parents et l'établissement de son identité en termes d'orientation personnelle et scolaire soient des composantes favorables à l'intégration de l'élève à risque et à ses chances de succès au collège.

Le modèle de Perry

William Perry (1981) s'est également intéressé au processus de développement en accordant une attention toute particulière aux représentations cognitives qu'ont les élèves de la connaissance, des valeurs et de la responsabilité. Influencé par les travaux de Jean Piaget (1964), il a développé, à partir d'entrevues menées auprès d'élèves du Collège de Harvard, une théorie du développement de l'éthique et de l'intelligence. Perry croit que le développement de la représentation des élèves suit une trajectoire logique. En fonction du degré de complexité des expériences sociales et culturelles, l'élève fixe ou réorganise ses schèmes de pensée. Trois grands stades sont identifiés. Au stade le plus **primaire**, l'élève simplifie la réalité. La connaissance est perçue comme étant absolue et parfaitement maîtrisée par l'enseignant. Ce dernier est vu comme étant « le seul responsable » de l'apprentissage. L'élève s'attend de l'enseignant qu'il lui transmette ce qu'il sait. L'élève n'est pas du tout actif dans ses apprentissages. Lorsque l'enseignant présente une vision complexe des phénomènes, lorsque différents points de vue sont présentés et critiqués, l'élève devient confus et mal à l'aise. À ce stade, l'apprentissage est conçu comme un simple jeu. L'enseignant lance les balles et l'élève doit les attraper. Cette vision dualiste, en fonction de la qualité des expériences sociales, se modifie progressivement et l'élève en vient à reconnaître que les autres peuvent endosser des points de vue différents pouvant être autant valides que les siens. Cependant, il éprouvera des difficultés à considérer plusieurs points de vue pour lui-même. Au **second stade**, l'élève découvre la relativité des phénomènes. Il reconnaît les caractères contextuel et relatif de la connaissance. Il devient capable de critiquer ses propres idées et celles des autres. Il se responsabilise peu à peu par rapport à ses apprentissages. L'enseignant n'est plus perçu comme le seul moyen d'atteindre la connaissance. Au **troisième stade**, l'élève, en affirmant sa place et en reconnaissant ses responsabilités, engage son identité dans le processus d'apprentissage. Une cohérence grandit entre ses idées, ses valeurs, ses comportements et ses choix. Il devient le maître de ses apprentissages et développe un sens à ce qu'il fait.

Perry (1981) croit que la représentation à travers les apprentissages est dynamique. L'élève pourra adopter des niveaux de représentation différents selon la nouveauté des expériences sociales. Il conçoit les structures cognitives de la connaissance, des valeurs et de la responsabilité comme une hiérarchie de schèmes des différents stades. L'élève peut reconnaître la relativité de certaines connaissances tout en maintenant une vision dualiste de d'autres phénomènes. Pour Perry (1981), l'élève le mieux adapté sera celui qui adoptera le schème de représentation qui répond le mieux au contexte de l'apprentissage. Dans un contexte donné, si la vision dualiste facilite l'intégration des enseignements, l'élève adapté n'aura aucune difficulté à adopter ce style de pensée. La flexibilité dans les représentations devient donc un critère important d'adaptation.

Le modèle de Perry (1981) adopte une perspective très différente de celle proposée par Chickering (1969). C'est surtout au niveau des croyances de l'élève et de son engagement dans l'acte d'apprentissage que s'applique la théorie de Perry (1981). Dans cette perspective, l'élève à risque présenterait des croyances biaisées par rapport à ses apprentissages et trouverait inutile de s'investir en situation d'apprentissage. On peut donc anticiper que certaines croyances scolaires (ex. : croire à l'effort et à l'efficacité des méthodes de travail) ainsi qu'un engagement envers ses études (ex. : donner priorité à ses études, présenter des aspirations élevées et s'investir dans des projets éducatifs) interviendront dans l'intégration de l'élève à risque au collège et dans ses chances de réussir au premier trimestre.

Les modèles axés sur le milieu

Les modèles que nous présentons maintenant s'intéressent surtout aux variables contextuelles qui interviennent pour expliquer les différentes formes d'intégration aux études collégiales (scolaire, sociale et institutionnelle). Trois théories retiennent notre attention : le modèle du décrochage institutionnel (Model of Institutional Departure ; Tinto, 1987), le modèle d'évaluation des changements (Pascarella, 1985) et le modèle de la socialisation des étudiants (Weidman, 1989).

Le modèle de Tinto

Tinto (1987) élabore un modèle qui tente d'expliquer pourquoi certains élèves persévèrent et pourquoi d'autres décident volontairement de décrocher des études collégiales (à différencier de ceux qui décrochent parce que leur dossier ne respecte plus les normes minimales exigées par l'institution). Ce modèle est d'un grand intérêt pour les collèges puisqu'il accorde une attention particulière aux processus observés à l'intérieur même des institutions d'enseignement supérieur. Selon Tinto (1987), les élèves entrent au collège ou à l'université avec un **ensemble de prédispositions personnelles** qui déterminent leurs intentions, leurs buts et l'engagement qu'ils montrent envers l'institution. Ces prédispositions sont fonction de leurs caractéristiques personnelles (ex. : sexe, race, handicaps physiques), de

leurs antécédents familiaux (ex. : statut socio-économique ; niveau de scolarité), de leurs aptitudes, habiletés et attitudes (ex. : intelligence, compétence sociale, valeur accordée à l'éducation) et de leurs expériences passées de réussite (ex. : moyenne générale obtenue au secondaire). Ces prédispositions ont un impact direct sur les buts de l'élève (type et niveau d'éducation visés) et son engagement personnel (jusqu'à quel point il s'engage à faire des choses concrètes pour atteindre ses buts personnels et pour s'intégrer dans l'institution où il a été admis). Elles ont également une influence indirecte, en ce sens qu'elles peuvent être renforcées, modifiées ou façonnées à travers les expériences vécues dans l'institution d'enseignement. À prédispositions équivalentes, Tinto (1987) accorde une importance capitale aux **expériences scolaires et sociales** vécues à l'intérieur de l'institution. Il distingue le système scolaire du système social pour différencier le type d'expériences vécues dans l'institution. Le premier réfère aux expériences de réussite expérimentées au collège et à la qualité des interactions entre l'élève, les enseignants et le personnel non enseignant qui détermineraient la qualité de l'intégration scolaire au collège. Le deuxième correspond aux expériences parascolaires de même qu'aux premières interactions avec le groupe de pairs qui déterminerait la qualité de l'intégration sociale au collège. Comme le précisent Pascarella et Terenzini (1991), le terme « intégration » signifie que les élèves entre eux et avec les membres enseignants et non enseignants partagent des normes communes qui sont renforcées par l'ensemble de la communauté. L'intégration scolaire et sociale peuvent se définir comme une condition (quelle place occupe l'individu dans le système) ou comme une perception (jusqu'à quel point l'individu sent qu'il est important, qu'il occupe une place dans le système). Les expériences négatives et la pauvreté des interactions nuiraient à l'intégration, éloigneraient l'élève de la communauté et promouvraient la marginalité. De telles expériences auraient des effets considérables sur les intentions, les buts et l'engagement de l'élève vis-à-vis son éducation. Elles constitueraient des facteurs importants du décrochage scolaire.

Le modèle de Pascarella

Pascarella (1985) s'est aussi intéressé à la modélisation de l'intégration aux études collégiales en proposant une théorie qui tente d'expliquer, surtout à partir de variables institutionnelles, la qualité des apprentissages réalisés au collège et le développement cognitif des élèves. Certains **traits de l'élève** (ex. : ses aptitudes, son besoin d'accomplissement, sa personnalité, ses aspirations) en interaction avec des **caractéristiques propres à la structure des institutions** (ex. : la taille de l'institution, le rapport enseignants-élèves, les procédures de sélection) détermineraient la **qualité de l'environnement institutionnel**. Cette qualité de l'environnement institutionnel aurait un impact sur la **qualité des interactions** entre l'élève, ses pairs et le personnel enseignant et non enseignant, cette dernière étant aussi sous l'influence directe des traits de l'élève et des composantes structurales de l'institution. La **qualité de l'effort** procuré par l'élève constitue la cinquième composante du modèle. Selon Pascarella (1985), la qualité des efforts résulte d'une part des influences directes des traits de l'élève et de la qualité de ses interactions avec

les agents du milieu et d'autre part de l'influence de l'environnement institutionnel. Enfin, la qualité des apprentissages et le développement cognitif au collège s'expliqueraient par la qualité des efforts de l'élève, ses traits personnels de même que la qualité des interactions avec les agents du milieu institutionnel.

Le modèle de Weidman

Weidman (1989), pour sa part, tente d'expliquer le processus de socialisation des élèves qui s'intègrent aux études collégiales. Il définit la socialisation comme l'acquisition de la connaissance, des attitudes et des habiletés qui sont valorisées par la société dans laquelle vit l'individu. Son modèle postule l'existence d'une pression abstraite qu'a l'élève à se conformer d'une certaine façon. Dans le même sens que Tinto (1987) et Pascarella (1985), il prétend que l'élève entre au collège avec certaines **prédispositions personnelles** (ex. : statut socio-économique, aptitudes, préférences envers une carrière, aspirations et valeurs) mais aussi avec des **prédispositions sociales** (la socialisation des parents, i.e. leur statut socio-économique, leur style de vie et la qualité des relations parents-enfant ; et le groupe de référence extérieur au collège, i.e. les pairs, les employeurs et les organisations communautaires). L'ensemble de ces prédispositions constitue ce que Weidman nomme la « pression normative précollégiale ». Celle-ci peut aider ou nuire au processus de socialisation selon sa cohérence avec ce qu'attend le milieu. L'intégration de l'élève sera d'autant plus difficile que les pressions du milieu social ou scolaire sont opposées aux pressions exercées par la socialisation des parents ou par les groupes de référence. Cette incohérence entre les sources de pression amène l'élève à maintenir ou à modifier les valeurs, les attitudes et les aspirations qu'il avait avant son entrée au collège.

Deux caractéristiques peuvent être dégagées des modèles s'intéressant aux variables du milieu. Premièrement, la qualité des milieux enseignant et non enseignant et la qualité des relations avec les pairs jouent un rôle important dans l'explication de l'intégration et de la réussite au collège. Deuxièmement, il semble qu'une cohérence doit exister dans les attentes de chacun de ces milieux. Pour Pascarella et Terenzini (1991), il est important que tous les membres de la communauté partagent des normes éducatives communes. De son côté, Weidman (1989) souligne l'effet néfaste que peut entraîner une incohérence dans les pressions des différents agents sociaux qui interagissent avec l'élève.

1.2.2 La définition de l'intégration aux études collégiales

Avant de présenter le modèle théorique qui fait l'objet de la validation dans ce rapport de recherche, nous présentons notre définition de l'intégration aux études collégiales. Cette définition tente de rapprocher les différentes perspectives théoriques présentées précédemment et de faire ressortir le rôle respectif des variables non intellectuelles et des variables reliées au milieu d'étude.

L'intégration de l'élève se vit à plusieurs niveaux. Nous identifions trois types d'intégration : l'intégration scolaire, l'intégration sociale et l'intégration institutionnelle. L'**intégration scolaire** implique que l'élève est capable de répondre aux attentes qu'ont ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires qu'il doit réaliser (ex. : travaux d'équipe, travail personnel, évaluation, fréquentation de la bibliothèque). L'élève bien ajusté au plan scolaire, comprendra les exigences du milieu, aura les habiletés pour y répondre et trouvera utile de satisfaire ces exigences. L'**intégration sociale** signifie que l'élève appartient à un réseau qui répond à certains de ses besoins et avec lequel il partage des intérêts communs. Ce réseau peut remplir plusieurs fonctions (ex. : sociale, affective, scolaire) mais c'est la fonction sociale qui s'avérera la plus importante pour ce type d'intégration. Dans l'institution, le réseau peut regrouper des pairs, des professeurs, des professionnels ou des membres du personnel.) L'**intégration institutionnelle** suppose que l'élève connaît bien son collège, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme. L'élève bien intégré à ce niveau éprouvera un fort sentiment d'appartenance et investira facilement du temps pour explorer son milieu. La qualité de l'intégration aux études collégiales est dépendante de l'importance de l'intégration à chacun de ces niveaux. Cette qualité d'intégration résulte de l'interaction entre ce qu'est l'élève (ex. : ses compétences scolaires et sociales, ses attitudes, son désir d'engagement) et la capacité du milieu de répondre à ses besoins (ex. : le soutien du milieu collégial). Une intégration réussie implique aussi et surtout que les transactions avec le monde scolaire, social et institutionnel soient aidantes pour le cheminement scolaire et le développement personnel de l'élève. Il doit donc y avoir une convergence dans les objectifs éducatifs visés par chaque type d'intégration.

1.3 Le développement d'un modèle théorique de l'intégration aux études collégiales

La figure 1.1 présente le modèle théorique de l'intégration des élèves à risque aux études collégiales. Ce modèle regroupe quatre ensembles de variables : les acquis précollégiaux de l'élève, ses perceptions de lui-même en période de transition, la qualité des milieux enseignant et non enseignant et ses expériences d'intégration scolaire, sociale et institutionnelle.

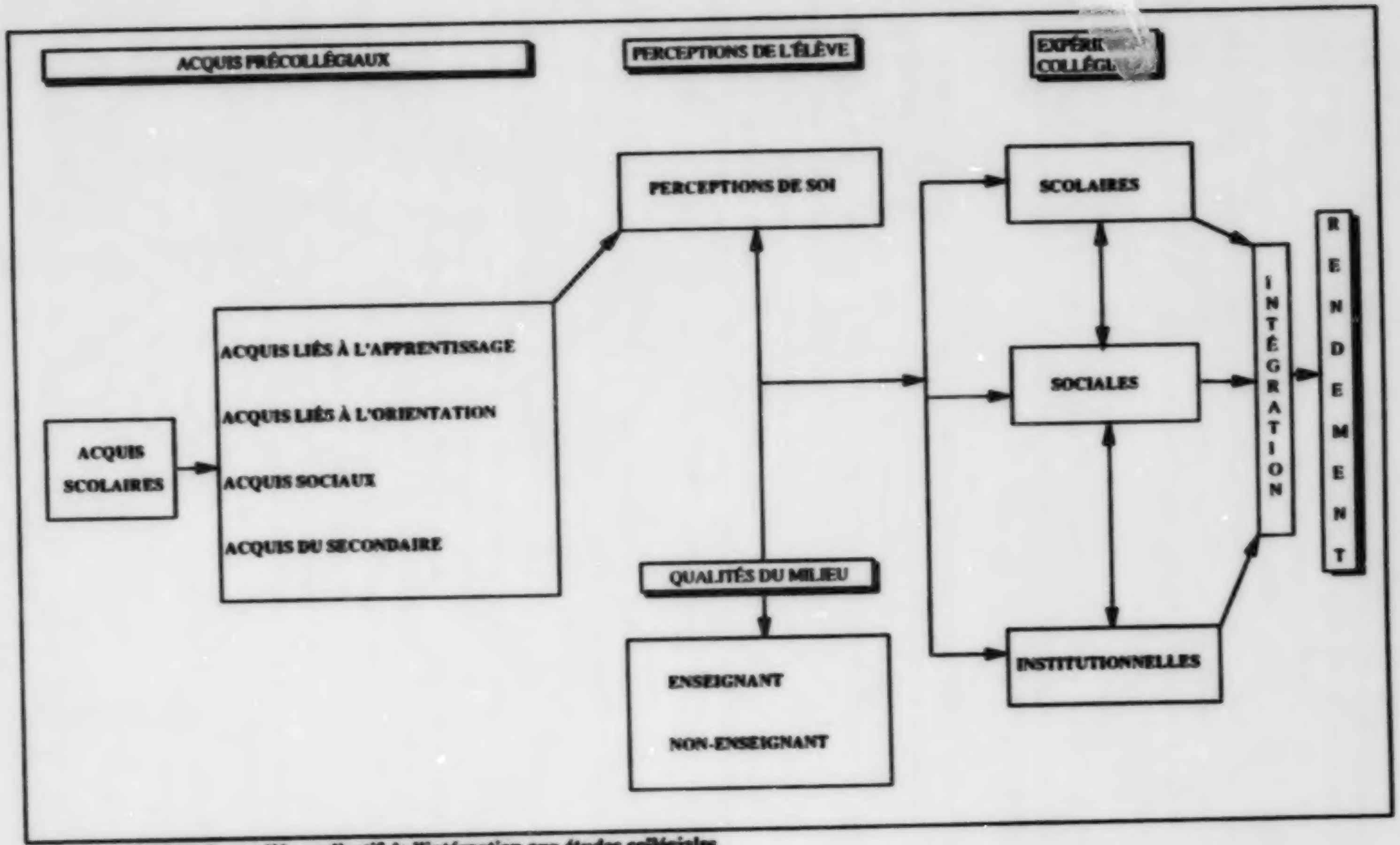


Figure 1.1 Schéma du modèle explicatif de l'intégration aux études collégiales.

Les dimensions personnelles de l'élève qui entre au collégial avec de pauvres antécédents scolaires seraientt une composante importante de sa réussite. L'élève moins doué, mais tout de même admis dans une institution collégiale, doit s'en remettre à ses **capacités d'intégration** scolaire et sociale (acquis précollégiaux ou variables non intellectuelles) et au soutien du milieu (qualité des milieux enseignant et non enseignant) s'il veut accéder à la réussite. La **perception de soi** (perception de compétence cognitive et scolaire et perception d'intégration sociale) serait déterminée par les acquis précollégiaux. Cette perception devrait prédisposer l'élève à s'impliquer tant au niveau scolaire, au niveau social qu'au niveau institutionnel et à s'adapter plus facilement au milieu. Elle aurait cependant un effet nuancé sur la réussite selon la **qualité du milieu d'étude** de l'élève. C'est l'interaction de la perception de soi et de la qualité du milieu qui déterminerait la qualité des expériences vécues par l'élève au collège.

Les **expériences collégiales** agissent comme un renforçateur de la perception de soi. Plus ces expériences seront riches, plus la perception qu'a l'élève de lui-même sera positive. L'élève qui a une perception négative de lui-même et qui côtoie un milieu ne répondant pas à ses besoins sera moins disposé à s'impliquer au collégial et ses expériences seront par le fait même moins bénéfiques. Par contre, il est prédit que l'élève qui a une perception négative de lui mais qui bénéficie d'encadrement ou d'un **soutien du milieu** lui permettant d'enrichir ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles, réévaluera sa perception et celle-ci aura une influence positive sur son rendement scolaire. La perception de l'élève n'est pas déterminée une fois pour toutes ; elle est réévaluée en fonction des expériences collégiales.

Ce modèle permet de prédire les différences individuelles (cognitives, affectives et sociales) entre les élèves à risque et les élèves forts. Il peut constituer un cadre d'analyse pertinent au dépistage et au développement d'interventions destinées aux élèves à risque. Par analogie, ce modèle théorique peut s'appuyer sur la théorie de Bandura (1986) qui propose que le comportement est fonction des expériences et des perceptions de l'individu. Comportement, expérience et perception s'influencent mutuellement. La perception qu'a l'élève de lui-même en période de transition serait déterminée par ses antécédents scolaires et ses acquis précollégiaux. Cette perception serait appelée à changer en fonction de la qualité du milieu collégial. Plus le milieu répond aux besoins de l'élève, plus les perceptions de soi seront positives et plus riches seront les expériences scolaires, sociales et institutionnelles. La richesse des expériences collégiales renforcera les perceptions positives et cette dynamique sera à la base du comportement de l'élève (réussite ou échec). L'expérience de la réussite ou de l'échec viendra à son tour asseoir les perceptions et le cycle continue.

1.4 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE ET LES HYPOTHÈSES

L'objectif principal de cette recherche consiste à tester la validité d'un modèle théorique de la réussite des élèves qui fréquentent les institutions collégiales. Ce modèle postule que la réussite des élèves à risque est en majeure partie expliquée par la qualité des premières expériences collégiales. Celles-ci seraient déterminées par les perceptions de l'élève qui elles, à leur tour, seraient déterminées par la qualité des antécédents personnels et sociaux (acquis précollégiaux). Cette étude devrait également mieux cerner les relations entre, d'une part, les variables associées aux dimensions personnelles et contextuelles et, d'autre part, le rendement scolaire de l'élève.

Afin d'atteindre ces deux objectifs principaux, nous devons énoncer et réaliser une série de sous-objectifs reliés principalement au développement et à la mise au point de mesures qui nous permettent de recueillir des données pour chaque composante du modèle. Ces sous-objectifs peuvent se résumer à des validations portant sur chacune des mesures. Afin de vérifier ces sous-objectifs, le prochain chapitre présentera les instruments de mesure ainsi que des données permettant d'évaluer leurs qualités psychométriques.

Cinq hypothèses sont avancées dans la présente recherche. Elles sont dérivées des prédictions que permet de faire le modèle théorique.

1. L'élève à risque devrait présenter des acquis précollégiaux de moindre qualité que l'élève fort. Aussi, ses perceptions de lui en période de transition et ses expériences collégiales seront plus négatives que celles de l'élève fort. (Voir figure 1.1)

2. La qualité des acquis précollégiaux de l'élève à risque devraient constituer un indicateur important de la qualité de ses perceptions de lui et de ses expériences collégiales en période de transition.

3. Les élèves à risque qui auront une perception positive des milieux enseignant et non enseignant s'impliqueront davantage dans leurs études (expériences scolaires), formeront un nombre plus important de liens avec d'autres élèves (expériences sociales) et seront plus attachés à leur institution (expériences institutionnelles) que les élèves affichant une perception négative du milieu. De plus, une perception positive du milieu collégial devrait être associée à une perception positive de soi.

4. La qualité des acquis précollégiaux, des perceptions de soi et des perceptions du milieu seront des indicateurs significatifs du rendement de l'élève à risque au premier trimestre.

5. Les élèves à risque intégrés sur les plans scolaire, social et institutionnel obtiendront de meilleurs résultats que les élèves à risque moins bien intégrés.

CHAPITRE 2

2.1 L'INTRODUCTION

Dans ce rapport de recherche, le modèle explicatif du rendement scolaire des élèves à risque fait l'objet d'une évaluation. Pour démontrer la validité de ce modèle, il est d'abord important de s'assurer de la justesse des mesures qui sont utilisées pour rendre opérationnelles ses composantes. Certaines des composantes se mesurent par des instruments dont les qualités psychométriques sont déjà établies. C'est le cas des acquis personnels liés à l'apprentissage, mesurés par le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC). D'autres composantes du modèle (acquis sociaux et liés à l'orientation scolaire et professionnelle, acquis du secondaire, perception de soi, qualité du milieu collégial) sont quantifiées par des échelles que nous avons, soit traduites et adaptées, soit développées. Quant aux composantes liées à l'expérience collégiale, elles sont mesurées à partir d'une auto-évaluation des comportements scolaires, sociaux et parascolaires dont le dessein est de recueillir des informations objectives sur les expériences au premier trimestre (ex. : nombre d'heures d'étude) plutôt que des informations subjectives (ex. : le sentiment d'être intégré).

La mesure des acquis liés à l'apprentissage (TRAC) et l'auto-évaluation des comportements scolaires, sociaux et parascolaires ne seront pas soumises aux analyses psychométriques. Les qualités métriques du TRAC ont déjà été évaluées (Larose et Roy, 1991 ; Larose et Roy, en préparation) et la mesure auto-évaluative ne se prête pas à ce type d'analyses.

Dans le but d'évaluer la validité des échelles d'acquis sociaux, d'acquis du secondaire, d'acquis liés à l'orientation et de perception de soi, 41 garçons et 38 filles, âgés entre 16 et 19 ans (M = 17), ont complété les sections 1 et 2 du questionnaire *Recherche scientifique sur l'Intégration aux études collégiales* (voir annexe 1). Soixante-dix-neuf pour cent des élèves proviennent du programme de Sciences humaines, 8 % du programme de Sciences pures, 2 % de programmes professionnels et 11 % sont hors programme[1]. Cette cueillette de données a eu lieu lors de la troisième semaine de cours du trimestre hiver 1990. Les élèves qui ont participé à cette cueillette constituent le groupe d'élèves admis à ce trimestre au Cégep de Sainte-Foy. Ils n'ont donc que peu d'expérience des études collégiales.

Parce que deux des échelles de l'étude traitent de la perception du milieu de vie collégiale, il fut nécessaire d'évaluer la validité de ces échelles auprès d'un échantillon d'élèves qui a une expérience de ce milieu. Un second échantillon a donc été formé et ne répondait qu'aux sections 3 et 4 du questionnaire *Recherche scientifique sur l'Intégration aux études collégiales*. Vingt-deux garçons et 45 filles ont été rencontrés dans deux groupes du cours *psychologie sociale* offert au cégep. Ces groupes cibles ont été choisis parce qu'ils contiennent nécessairement des élèves qui ont plus d'un trimestre d'expérience au collège.

---

1. Ces élèves suivent un certain nombre de cours du secteur général sans être inscrits officiellement à un programme.

Les élèves ont entre 17 et 27 ans (M = 18,5). La majorité d'entre eux proviennent des programmes de Sciences humaines, Sciences administratives et Arts et Lettres (91 %). Six pour cent des élèves sont dans un programme professionnel et 3 % étudient en Sciences.

Deux démarches statistiques ont été retenues pour vérifier les qualités psychométriques des instruments. D'abord, une analyse factorielle en composantes principales est appliquée sur l'ensemble des questions qui appartiennent à une même échelle (les acquis sociaux, les acquis liés à l'orientation, les acquis du secondaire, la perception de soi, la perception du milieu enseignant et la qualité du milieu non enseignant sont des échelles distinctes). Cette analyse permet trois choses : confirmer la structure théorique multidimensionnelle ou unidimensionnelle des échelles, c'est-à-dire, identifier les principaux facteurs rattachés à chacune des échelles (ex. : le soutien social est un facteur de l'échelle acquis sociaux) ; identifier les questions qui n'apportent pas de contribution significative à aucun des facteurs (sur le plan statistique et/ou théorique) ; et déterminer le pourcentage de la variance des résultats prédits par les facteurs des échelles. Ensuite, une analyse de la consistance interne est menée pour s'assurer de la constance des réponses aux questions appartenant à un même facteur. Le alpha de Cronbach représente un premier indice sur lequel repose le jugement de la constance des réponses. Cette analyse permet aussi d'éliminer les items qui nuisent à la cohérence du facteur. Comme le suggèrent Carmines & Zeller (1979), les items dont la corrélation item-total est supérieure à 0,80 ou inférieure à 0,30 devraient être éliminés.

La suite de ce rapport présente les instruments de cette recherche. Une description des facteurs est présentée et, lorsqu'il s'agit d'outils dont les qualités psychométriques ne sont pas établies, les résultats des analyses factorielles et de consistance interne sont exposés. Une conclusion termine ce chapitre et permet de faire le point sur les qualités psychométriques des instruments nouvellement adaptés ou développés.

2.2 La présentation des instruments et de leurs qualités psychométriques

2.2.1 La mesure d'acquis personnels liés à l'apprentissage : le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)

Le test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC) (Falardeau, Larose et Roy, 1989) est composé d'échelles qui se regroupent en quatre grands thèmes : les facteurs d'anxiété, les stratégies d'étude, les croyances scolaires et la motivation. Il est utilisé pour mesurer neuf antécédents personnels de l'élève : son anticipation de l'échec, ses réactions d'anxiété aux examens, sa préparation aux examens, sa qualité de l'attention en classe, ses comportements d'entraide, son habileté à recourir à l'aide du professeur, ses croyances à la facilité et aux bonnes méthodes de travail et sa priorité accordée aux études collégiales. Une description de ces facteurs est présentée au tableau 2.1.

Tableau 2.1
Facteurs mesurés par le TRAC

LES FACTEURS D'ANXIÉTÉ

1° **Réaction affective d'anxiété (RA)**
- démontre des réactions physiologiques et psychologiques avant, pendant et après l'examen. (Exemples : nervosité, transpiration, perte d'attention, pensées et sentiments négatifs, augmentation des battements cardiaques).

2° **Anticipation de l'échec (AE)**
- entretient des pensées négatives face à l'avenir (« je n'aurai pas mon D.E.C. ») ;
- pense aux conséquences de l'échec (« je serai obligé de reprendre le cours ») ;
- a peur de l'échec.

LES FACTEURS DE STRATÉGIES D'ÉTUDE

3° **Préparation aux examens (PE)**
- étudie la matière au complet ;
- garde du temps pour réviser sa matière ;
- répond aux objectifs présentés pour la réussite aux examens.

4° **Recours à l'aide du professeur (RP)**
- sollicite facilement l'aide du professeur lorsqu'il éprouve des difficultés ;
- n'hésite pas à demander au professeur de reprendre ses explications s'il n'a pas saisi ;
- pose facilement des questions en classe.

5° **Qualité de l'attention (QA)**
- a une attention en profondeur et non superficielle (ne pas regarder la réponse avant de tenter de résoudre l'énoncé ; ne pas passer immédiatement au problème suivant...) ;
- a une attention soutenue (ne prend pas constamment des pauses ; ne pense pas à autre chose pendant ses études).

6° **Comportements d'entraide (E)**
- n'hésite pas à demander une explication à un autre étudiant ;
- réussit facilement à trouver de l'aide ;
- s'assure la collaboration d'autrui.

LES FACTEURS CROYANCES SCOLAIRES

7° **Croyance à la facilité (CF)**
- ceux qui excellent ont de la facilité et n'ont pas à fournir tellement d'efforts.

8° **Croyance aux méthodes (CM)**
- l'effort et les méthodes de travail comptent plus que les aptitudes.

LA MOTIVATION

9° **Priorité à ses études (PAE)**
- fait passer ses études avant toute chose.

Cette mesure à déjà fait l'objet d'analyses psychométriques dans le passé (voir Larose et Roy, 1990). Elle a été validée pour une population d'élèves qui débutent leurs études collégiales. Sa structure factorielle est très claire. Les corrélations moyennes entre les facteurs sont de 0,72 pour l'échelle anxiété, 0,35 pour l'échelle stratégie d'étude, -0,14 pour l'échelle croyances scolaires et 1,00 pour l'échelle motivation (puisqu'il n'y a qu'un seul facteur). Les indices de consistance interne varient entre 0,95 et 0,63. Ces données appuient l'existence de quatre grandes composantes, chacune d'elles contenant un nombre de facteurs indépendants. Tous ces facteurs corrèlent significativement avec le rendement scolaire. Ce sont les facteurs d'anticipation de l'échec (-0,37), de préparation aux examens (0,20) et de priorité accordée aux études (0,11) qui présentent les plus fortes corrélations avec la MPS. Lorsque l'instrument est administré avant le début du trimestre, la préparation aux examens (0,18), l'anticipation de l'échec (-0,14), la priorité accordée aux études (0,14) et la qualité de l'attention (0,11) corrèlent significativement avec le taux de réussite obtenu au premier trimestre. Le TRAC est présenté à l'annexe 2.

2.2.2 La mesure d'acquis précollégiaux (MAP)

Le TRAC est une mesure d'acquis personnels liés à l'apprentissage scolaire. Elle ne rend pas compte des antécédents sociaux (autres que ceux liés à l'apprentissage) et liés à l'orientation scolaire et professionnelle. C'est dans le but d'obtenir un portrait plus complet des acquis précollégiaux que la présente mesure a été développée.

La mesure d'acquis précollégiaux regroupe trois échelles dont chacune est composée d'un certain nombre de facteurs. L'échelle d'acquis sociaux comporte quatre facteurs : le soutien social, le leadership, l'anxiété sociale et l'implication sociale. L'échelle d'acquis liés à l'orientation comprend trois facteurs : la clarté des choix d'orientation, l'aspiration scolaire et l'engagement par rapport à ces choix d'orientation. Enfin, l'échelle d'acquis du secondaire est unidimensionnelle et donc, comporte un seul facteur : l'expérience au secondaire. À l'exception des facteurs « expérience au secondaire » et « soutien social » tous les autres sont inspirés de trois instruments américains : le *Non Cognitive Questionnaire* (Tracey & Sedlacek, 1984), le *Developmental Inventory of Stress* (Higbee & Dwinell, 1988) et le *Goal Instability scale* (Robbins & Patton, 1985). Ces instruments ont été choisis parce que les facteurs qui les composent sont généralement associés avec le rendement scolaire au collégial.

Dans certains cas, nous avons traduit intégralement les questions des échelles américaines ; dans d'autres cas, nous avons adapté la question ou composé une nouvelle question. Les facteurs « expérience au secondaire » et « soutien social » sont entièrement composés de nouvelles questions. La mesure d'acquis précollégiaux est présentée à l'annexe 1. Elle constitue la section 1 du questionnaire *Recherche scientifique sur l'intégration aux études collégiales*. Le tableau 2.2 présente une description de chacun des facteurs ainsi que les items qui les composent. Comme cette mesure comporte trois échelles, des analyses factorielles ont été menées sur chacune des échelles.

Tableau 2.2

Mesure d'acquis précollégiaux (section 1)

FACTEURS	DÉFINITIONS	ITEMS
ACQUIS SOCIAUX		
Leadership (L)	L'élève influence les gens autour de lui. Il n'a aucune difficulté à s'affirmer quand quelque chose ne va pas. Il est souvent perçu comme un leader dans un groupe.	15, 19, 20, 21, -34, 37.
Anxiété sociale (AS)	L'élève ressent de la nervosité au contact de nouvelles personnes. Il est gêné et ne sait pas toujours comment réagir. Il a des difficultés à s'exprimer devant des groupes et se préoccupent souvent de ce que les autres peuvent penser de lui.	12, 13, 16, 17, <u>18</u>, 24.
Soutien social (SS)	L'élève est en mesure d'identifier des personnes qui peuvent l'aider en cas de problèmes. Il perçoit du soutien de la part de ses proches et ses parents.	-25, 35, <u>39</u>, 41, -42, 43.
Implication sociale (IS)	L'élève est impliqué dans des organismes sociaux. Il a un rôle actif dans ces organismes. Il se perçoit très impliqué socialement.	<u>49</u>, 50, 51.
ACQUIS LIÉS À L'ORIENTATION		
Clarté des choix (CC)	Les objectifs d'étude sont très clairs pour l'élève. Il sait où il s'en va.	-2, 3, -4, -5, 8, -9, <u>-11</u>, -27.
Aspiration scolaire (ASP)	L'élève accorde une importance aux études universitaires. Il aspire à un diplôme universitaire.	<u>7</u>, <u>26</u>, <u>-28</u>, 29, 30, -31.
Engagement face aux choix (EC)	L'élève a beaucoup d'énergie pour réaliser ses projets. Même s'il rencontre des obstacles, il persiste toujours.	-1, -6, <u>10</u>, 38, -45, 46.
ACQUIS DU SECONDAIRE		
Expérience au secondaire (ES)	L'élève présente une attitude favorable face à son passage au secondaire. Il croit en l'utilité et la pertinence des choses qu'il a apprises. Il juge avoir eu de bons professeurs.	14, 22, 23, 32, 33, 36, <u>40</u>, <u>44</u>, 47, 48.

Note : un signe « - » avant le numéro de l'item indique que cette question est formulée à la négative et qu'elle doit être recodée dans le calcul du score total ; les items soulignés ne sont pas calculés dans le score total (voir analyses psychométriques).

L'échelle d'acquis sociaux

Le tableau 2.3 résume les résultats des analyses psychométriques pratiquées sur l'échelle d'acquis sociaux. L'analyse des poids factoriels suggère une structure assez claire de l'échelle d'acquis sociaux. Seulement deux questions, une appartenant à la sous-échelle anxiété sociale (AS18) et l'autre, à la sous-échelle soutien social (SS39), contribuent peu à expliquer le facteur théorique auquel ils devaient appartenir. En effet, ces deux items présentent des poids factoriels sur leur facteur respectif inférieurs à 0,30 ce qui nous incite à les rejeter. L'analyse de la consistance interne montre que le rejet de l'item AS18 augmente la cohérence du facteur théorique « anxiété sociale » (0,56 à 0,60) alors que celui de l'item SS39 ne modifie en rien la cohérence du facteur théorique « soutien social » (0,64 à 0,64). Aussi, bien que l'item IS49 présente un poids factoriel acceptable (0,36), parce que son rejet contribue à augmenter de façon significative la cohérence du facteur « implication sociale » (0,58 à 0,62), cet item est éliminé.

Tableau 2.3
Analyses psychométriques de l'échelle d'acquis sociaux

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX)			
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
L15	0,74			
L19	0,75			
L20	0,36	0,51		
L21	0,59			
L34	0,72			
L37	0,61			-0,42
AS12	-0,49	0,47		
AS13	-0,53	0,57		
AS16		0,62	-0,35	
AS17		0,40	-0,40	
AS18				
AS24		0,43		
SS25			0,68	
SS35			0,81	
SS39		0,33		
SS41	0,35		0,64	
SS42			0,42	
SS43		0,54	0,30	0,33
IS49		0,45		0,36
IS50				0,76
IS51				0,78
% de variance expliquée				
avant élimination	21,2%	10,0%	9,0%	7,5%
après élimination	22,8%	11,3%	10,1%	8,2%
	Coefficients de consistance interne			
Alpha de Cronbach standardisé				
avant élimination	0,78	0,56	0,64	0,58
après élimination	-	0,60	0,64	0,62

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne.
3. L'analyse factorielle fut limitée à l'extraction de quatre facteurs.

Une analyse de la nature des items AS18, SS39 et IS49 en rapport avec leur construit respectif confirme la décision de les rejeter. L'item AS18 (J'ai de la difficulté à accepter la critique.) décrit un état d'affirmation plutôt qu'un état d'anxiété sociale. L'item SS39 (Mes amis m'encouragent à faire des études collégiales.) décrit une forme de soutien social beaucoup plus spécifique que celle procurée par les proches et les parents. Le soutien par les pairs est sans doute un construit différent du soutien social global ou du soutien social fourni par les parents. Enfin, l'item IS49 (Énumérez trois réalisations dont vous êtes fier(ère).) ne mesure pas directement l'implication sociale. En fait, si l'élève décrit une réalisation qui implique un engagement social, c'est sans doute qu'il est très impliqué. Par contre, si la réalisation implique peu d'engagement social, ça ne veut pas nécessairement dire qu'il soit peu impliqué.

Il semble que ce soit le facteur « leadership » qui contribue le plus à expliquer l'échelle d'acquis sociaux. En effet, la variance des résultats expliquée par le premier facteur théorique (leadership) est au moins deux fois plus importante que la variance expliquée par n'importe quel autre facteur. Aussi, on constate que le rejet des items AS18, SS39 et IS49 entraîne une augmentation de la variance expliquée par les facteurs auxquels ils devaient appartenir.

Les coefficients de consistance interne de l'échelle d'acquis sociaux varient entre 0,62 et 0,78. Considérant le nombre d'items, ces valeurs sont acceptables. Les corrélations item-total se répartissent entre 0,34 et 0,67 pour le facteur « leadership », entre 0,23 et 0,53[1] pour le facteur « soutien social », entre 0,32 et 0,38 pour le facteur « anxiété sociale » et entre 0,45 et 0,49 pour le facteur « implication sociale ».

La matrice des corrélations entre les différents facteurs comporte des relations assez cohérentes. Les élèves qui présentent de fortes capacités de leadership perçoivent avoir accès à un soutien social du milieu (0,47), sont moins anxieux socialement (–0,23) et sont plus impliqués dans leur milieu (0,17). Les élèves qui perçoivent peu de soutien social ont tendance à être plus anxieux (–0,15). Les relations entre, d'une part, l'implication sociale et, d'autre part, l'anxiété sociale et le soutien social ne sont pas significatives.

---

1. Bien qu'une des questions du facteur « soutien social » présente une corrélation inférieure à 0,30 avec le score total, nous avons décidé de conserver cet item à cause de sa valeur théorique.

L'échelle d'acquis liés à l'orientation

Le tableau 2.4 présente les résultats des analyses psychométriques pratiquées sur l'échelle d'acquis liés à l'orientation. L'analyse des poids factoriels montre que cinq items (CC11, ASP7, ASP26, ASP28 et EC10) ne contribuent pas à l'explication des facteurs théoriques auxquels ils devaient appartenir. Comme dans le cas de l'échelle d'acquis sociaux, l'élimination de ces items n'a aucune influence négative sur la cohérence du facteur théorique. En effet, le rejet de CC11 ne change pas le coefficient de consistance interne du facteur « clarté des choix d'orientation » (0,78 à 0,78), le rejet de ASP7, ASP26 et ASP28 augmente sensiblement la consistance du facteur « aspiration scolaire » (0,76 à 0,87) et celui de l'item EC10 augmente légèrement la consistance du facteur « engagement dans les choix » (0,77 à 0,80).

Tableau 2.4
Analyses psychométriques de l'échelle d'acquis liés à l'orientation

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX) Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
CC2	0,52		0,34
CC3	0,38	0,32	0,36
CC4	0,55		
CC5	0,57		0,36
CC8	0,64		0,32
CC9	0,55		
CC11			
CC27	0,39	0,40	0,34
ASP7	0,79		
ASP26	0,66		
ASP28	0,52		
ASP29		0,91	
ASP30		0,86	
ASP31		0,74	
EC1		0,37	0,51
EC6			0,64
EC10			
EC38			0,72
EC45			0,78
EC46			0,72
% de variance expliquée			
avant élimination	29,7%	11,2%	8,9%
après élimination	32,4%	13,8%	10,0%
	Coefficients de consistance interne		
Alpha de Cronbach standardisé			
avant élimination	0,78	0,76	0,77
après élimination	0,78	0,87	0,80

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne.
3. L'analyse factorielle fut limitée à l'extraction de trois facteurs.

L'analyse factorielle pratiquée sur l'échelle d'acquis liés à l'orientation confirme l'existence de deux facteurs : la clarté des choix et l'engagement. Cependant, les six items devant mesurer le facteur « aspiration scolaire » semblent former deux groupes indépendants : ceux qui contribuent à l'explication du facteur un (ASP7, ASP26 et ASP28) et ceux qui contribuent à l'explication du facteur deux (ASP29, ASP30 et ASP31). Une analyse comparative de la nature de ces deux groupes d'items suggère une interprétation assez claire : les items ASP29, ASP30 et ASP31 portent tous sur la perspective d'études universitaires alors que les items ASP7, ASP26 et ASP28 porte sur l'aspiration par rapport aux études collégiales. Ces perspectives sont sans doute indépendantes l'une de l'autre. Ces résultats nous amènent à éliminer les items ASP7, ASP26 et ASP28 et à concevoir le facteur « aspiration scolaire » comme une importance accordée aux études universitaires et à l'obtention d'un diplôme postcollégial.

Les items CC11 et EC10 ont aussi été éliminés. L'item CC11 (Je sais à peu près ce que je veux dans la vie mais je ne sais pas comment y arriver.) mesure sans doute un construit plus global que ce qui est mesuré par le facteur clarté des choix. En effet, tous les autres items du facteur « clarté des choix » réfèrent à des situations scolaires ou professionnelles. L'analyse de la nature de l'item CC11 confirme notre décision de le rejeter. Aussi, l'item EC10 (Je n'ai aucune difficulté à trouver des raisons qui me motivent à faire mes travaux scolaires.) s'approche d'un concept de motivation plutôt que d'un concept d'engagement (voir les items EC1, EC6 ,EC38,EC45 et EC46). Là encore, l'analyse de la nature de cet item confirme notre décision de le rejeter.

Parmi les trois facteurs, la « clarté des choix » est celui qui contribue le plus à expliquer l'échelle d'acquis liés à l'orientation. La variance des résultats expliquée par ce facteur est presque trois fois plus importante que celle expliquée par chacun des deux autres facteurs. Aussi, le rejet des items CC11, ASP7, ASP26, ASP28 et EC10 entraîne une augmentation de la variance expliquée par le facteur auquel ils devaient appartenir.

Les coefficients de consistance interne de l'échelle d'acquis liés à l'orientation varient entre 0,78 et 0,87. La cohérence des construits est donc très acceptable. Les corrélations item-total se répartissent entre 0,34 et 0,57 pour le facteur « clarté des choix », entre 0,41 et 0,78 pour le facteur « aspiration scolaire » et entre 0,41 et 0,70 pour le facteur « engagement ». Ces corrélations item-total se situent dans les étendues proposées par Carmines & Zeller (1979).

La matrice des corrélations entre les trois facteurs d'acquis liés à l'orientation est très cohérente. Tous les facteurs corrèlent positivement entre eux. Les corrélations varient entre 0,29 et 0,49.

L'échelle d'acquis du secondaire

D'abord, précisons que cette échelle fut développée dans le but de mesurer une attitude générale de l'élève par rapport à son passage au secondaire. Dix questions ont été composées et devaient toucher différents aspects de la qualité de l'expérience scolaire : pertinence des acquis personnels et scolaires, souvenir agréable du passage au secondaire, pertinence des cours et opinion à l'égard des enseignants du secondaire. Le tableau 2.5 résume les résultats des analyses psychométriques pratiquées sur l'échelle d'acquis du secondaire.

Tableau 2.5

Analyses psychométriques de l'échelle d'acquis du secondaire

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX) Facteur 1	Facteur 2
ES14	0,33	0,51
ES22	0,72	0,45
ES23	0,52	0,38
ES32	0,78	
ES33	0,36	0,53
ES36	0,64	
ES40		0,88
ES44		0,89
ES47	0,42	0,40
ES48	0,73	
% de variance expliquée		
avant élimination	43,5%	12,2%
après élimination	46,0%	-
	Coefficients de consistance interne	
Alpha de Cronbach standardisé		
avant élimination	0,84	-
après élimination	0,80	-

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne.
3. Après élimination, la seconde analyse factorielle produit une solution à un seul facteur.

Puisque cette échelle est théoriquement unidimensionnelle, aucune limite n'est imposée à l'extraction des facteurs. L'analyse des poids factoriels fait ressortir la présence de deux facteurs théoriques dont les poids sont cependant très confondus. Cinq items (ES14, ES22, ES23, ES33 et ES47) contribuent à expliquer les deux facteurs. Cette confusion montre la difficulté à dissocier les facteurs et suscite un intérêt à interpréter de façon unidimensionnelle l'échelle d'acquis du secondaire. Nous concentrerons donc notre analyse sur le premier facteur.

Deux items de ce premier facteur (ES40 et ES44) n'apportent pas de contribution significative. La consistance interne, après élimination de ces items reste très acceptable (0,84 à 0,80). L'analyse de la nature de ces items montre qu'ils réfèrent à l'utilité et à la pertinence des cours du secondaire (Les cours que j'ai eus au secondaire me seront utiles au collégial ; les matières que j'ai étudiées dans mes cours au secondaire seront pertinentes pour mes cours au collégial.). Le facteur « expérience au secondaire », tel que défini par le premier facteur théorique, explique 46 % de la variance des résultats à l'échelle. L'élimination des items ES40 et ES44 contribue à l'augmentation de la variance expliquée par ce facteur. Enfin, ajoutons que les corrélations item-total varient entre 0,34 et 0,77.

2.2.3 La mesure de la perception de soi et de la qualité du milieu collégial

La mesure de la perception de soi et de la qualité du milieu collégial a été développée dans le but d'évaluer comment l'élève en transition perçoit sa propre compétence et comment celle-ci peut être associée à la perception qu'il a du milieu dans lequel il chemine. Cette mesure regroupe trois échelles, chacune étant composée d'un certain nombre de facteurs. L'échelle de perception de soi comporte quatre facteurs : la perception de compétence cognitive, la perception normative du rendement, la perception contextuelle du rendement et la perception d'intégration sociale. L'échelle de perception du milieu enseignant comprend quatre facteurs : la perception d'affiliation entre les élèves, la perception du soutien enseignant, la perception de compétition et la perception de la clarté des règles en classe. L'échelle de perception du milieu non enseignant présente deux dimensions. Elle regroupe un facteur de perception de la disponibilité du personnel non enseignant et un facteur de perception du climat dans la communauté collégiale. Le facteur « perception de compétence cognitive » est tirée de l'étude de Robert Bissonnette sur les caractéristiques motivationnelles des élèves de collège 1 (voir Bissonnette, 1989). Les facteurs de l'échelle de perception du milieu enseignant constituent des traductions ou des adaptations et proviennent du questionnaire *Classroom Environment Scale* (Moos & Trickett, 1987). Tous les autres facteurs de l'échelle de perception de soi et de l'échelle du milieu non enseignant ont été développés pour les fins de la présente étude.[1]

---

1 Les sous-échelles perceptions d'intégration sociale et perception du climat de la communauté collégiale ont été définies après la validation des autres sous-échelles. Les analyses psychométriques concernant ces échelles ont été effectuées à même les résultats de l'échantillon décrit à la section 3.2.2 du chapitre

La mesure de la perception de soi et du milieu collégial est présentée à l'annexe 1. Elle constitue les sections deux, trois et quatre du questionnaire *Recherche scientifique sur l'intégration aux études collégiales*. Le tableau 2.6 présente une description des facteurs composant cette mesure. Comme dans le cas de la mesure d'acquis précollégiaux, les analyses psychométriques ont été menées sur chacune des échelles.

« Résultats ». C'est pour cette raison que les résultats sur ces échelles sont présentés à la fin de la section 2.2.4.

Tableau 2.6
Mesure perception de soi et du milieu collégial (sections 2, 3 et 4)

FACTEURS	DÉFINITIONS	ITEMS
ÉCHELLE DE PERCEPTION DE SOI (SECTION 2)		
Perception de compétence cognitive (PCC)	L'élève se perçoit compétent sur le plan de l'étude. Il se juge aussi intelligent que ses collègues et efficace dans son travail intellectuel.	12, <u>13</u>, -14, -15, 16, -17, -18.
Perception normative du rendement (PNR)	L'élève se perçoit plus compétent que la moyenne des autres élèves. Il croit pouvoir obtenir des notes supérieures à celle de l'élève moyen.	-1, <u>2</u>, -3, 9, 10, 11.
Perception contextuelle du rendement (PCR)	L'élève croit à la correspondance entre ses résultats du secondaire et ceux qu'il obtiendra au collège.	<u>4</u>, -5, 6, 7, -8.
Perception d'intégration sociale (PINT)	L'élève est intégré à un réseau d'amis au cégep. Il ne se sent pas isolé. Il est heureux de sa vie sociale et dit avoir développé un sentiment d'appartenance envers les gens du milieu.	19, -20, 21, -22, 23, -24.
ÉCHELLE DE LA QUALITÉ DU MILIEU ENSEIGNANT (SECTION 3)		
Perception d'affiliation (PAF)	L'élève a le sentiment qu'il peut se faire des amis dans son groupe-classe. Il pense que les élèves prennent plaisir à être ensemble et à travailler ensemble. Il croit que les élèves sont intéressés à se connaître entre eux.	1, -5, 9, 13, 17, 21, -25, <u>-29</u>, <u>-33</u>, <u>-37</u>.
Perception du soutien enseignant (PSE)	L'élève a le sentiment que ses professeurs sont accessibles et qu'ils s'intéressent à lui. Il les perçoit comme des amis. Il ne se sent ni juger ni "rabaisser" par eux.	<u>-2</u>, 6, <u>10</u>, 14, -18, -22, 26, <u>30</u>, -34, <u>-38</u>.
Perception de compétition (PCO)	L'élève a le sentiment que le climat en classe prête à la compétition plutôt qu'à la coopération. Il croit que, pour les élèves, les notes importent plus que la coopération et l'entraide.	-3, 7, <u>11</u>, -15, <u>19</u>, <u>-23</u>, -27, 31, 35, <u>-39</u>.
Perception de la clarté des règles (PRE)	L'élève a le sentiment qu'il y a des règles de fonctionnement très claires dans ses cours. Il perçoit une constance dans l'application des règles et croit que le professeur les respecte rigoureusement.	4, <u>-8</u>, 12, 16, 20, <u>-24</u>, 28, 32, -36, <u>40</u>.
ÉCHELLE DE LA QUALITÉ DU MILIEU NON ENSEIGNANT (SECTION 4)		
Perception du milieu non enseignant (PSNE)	L'élève à le sentiment que les personnes du milieu non enseignant sont serviables et disponibles. Il les perçoit comme des personnes accessibles. Il est satisfait de la relation qu'il entretient avec elles.	1, 2, 3, <u>4</u> , 5, 6, 7, 8, 9, <u>10</u>, <u>11</u>.
Perception de la communauté (PCOM)	L'élève apprécie son expérience au cégep. Il ne regrette pas son choix de collège. Il considère le cégep comme un milieu chaleureux.	-12, 13, -14, -15.

Note : un signe « - » avant le numéro de l'item indique que cette question est formulée à la négative et qu'elle doit être recodée dans le calcul du score total ; les items soulignés ne sont pas calculés dans le score total (voir analyses psychométriques).

L'échelle de perception de soi

Le tableau 2.7 résume les résultats obtenus des analyses psychométriques pratiquées sur l'échelle de perception de soi. L'analyse des poids factoriels confirme assez bien la structure attendue. Deux items (PCC13 et PNR2) ne contribuent pas à l'explication du facteur auquel ils devaient appartenir. L'élimination de ces items n'a que peu d'effet sur le coefficient de consistance interne. Il y a une légère augmentation dans le cas du facteur PCC et aucun changement n'apparaît pour le facteur PNR. Même si l'item PCR4 présente un poids factoriel supérieur à –0,30 sur le facteur 3, nous le rejetons puisqu'il contribue à augmenter la consistance interne du construit « perception contextuelle du rendement » (0,66 à 0,70).

Tableau 2.7
Analyses psychométriques de l'échelle de perception de soi

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX)		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
PCC12	0,34	0,61	
PCC13		0,37	
PCC14	0,45		
PCC15	0,47	0,46	
PCC16	0,35	0,57	
PCC17	0,81		
PCC18	0,77		
PNR1		0,54	
PNR2	0,39		
PNR3		0,77	
PNR9		0,69	
PNR10		0,69	
PNR11		0,57	
PCR4	0,46		0,32
PCR5			0,65
PCR6			0,73
PCR7			0,82
PCR8		-0,54	0,61
% de variance expliquée			
avant élimination	26,9%	11,5%	9,6%
après élimination	29,0%	12,9%	10,5%
	Coefficients de consistance interne		
Alpha de Cronbach standardisé			
avant élimination	0,72	0,75	0,66
après élimination	0,74	0,75	0,70

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne.
3. L'analyse factorielle fut limitée à l'extraction de trois facteurs.

L'analyse de la nature des items PCC13, PNR2 et PCR4 en rapport avec leur construit respectif confirme la décision de les rejeter. L'item PCC13 (Dans mes cours, je pense que je suis aussi intelligent(e) que n'importe qui d'autres.) mesure une perception très générale de la compétence cognitive. Il se peut que cette perception diffère de celle liée à une tâche spécifique (faire ses études, comprendre ce qui est dit en classe, etc.). L'item PNR2 (Ce ne sera pas très difficile pour moi d'avoir une moyenne de 80 % au Cégep de Sainte-Foy.), contrairement à tous les autres items du facteur « perception normative du rendement » ne met pas l'élève en situation de comparaison avec d'autres élèves. Cet item ne mesurerait donc pas une perception normative mais une perception de sa capacité de réussir. Enfin, l'item PCR4 (Au premier trimestre, j'obtiendrai une moyenne comparable à celle obtenue au secondaire.) mesure une perception de sa compétence à réussir au collège alors que tous les autres items du facteur « perception contextuelle du rendement » mesure la perception qu'a l'élève de l'influence que peut avoir sa note du secondaire sur ses résultats au cégep.

Des trois facteurs, la « perception de compétence cognitive » est celui qui explique le plus de variance aux résultats obtenus à l'échelle de perception de soi (29 %). L'élimination des items PCC13, PNR2 et PCR4 entraîne une augmentation substantielle de la variance expliquée par le facteur auquel ils devaient appartenir.

Les coefficients de consistance interne, après élimination des items, varient entre 0,70 et 0,75. Considérant le nombre d'items, ces coefficients sont acceptables. Les corrélations item-total se répartissent entre 0,33 et 0,56 pour le facteur « perception de compétence cognitive », entre 0,44 et 0,60 pour le facteur « perception normative du rendement » et entre 0,45 et 0,50 pour le facteur « perception contextuelle du rendement ».

La matrice des corrélations entre les facteurs de perception de soi est assez cohérente. Plus l'élève se perçoit compétent sur le plan cognitif, plus il croit pouvoir obtenir des notes supérieures à celles de l'élève moyen (0,51) et moins il adhère à la correspondance entre ses résultats et ceux obtenus au secondaire (–0,20). Aussi, l'élève qui ne croit pas à cette correspondance croit pouvoir obtenir des notes supérieures à celles de l'élève moyen (–0,21).

L'échelle de la qualité du milieu enseignant

Le tableau 2.8 résume les résultats des analyses psychométriques menées sur l'échelle de la qualité du milieu enseignant. L'analyse de la structure factorielle montre que certains items nuisent à la clarté des facteurs. Douze items (PA29, PSE2, PSE10, PSE30, PSE38, PC11, PC19, PC23, PC39, PR18, PR24 et PR40) ne contribuent pas à l'explication du facteur auquel ils devaient appartenir. L'élimination de ces items ne change pas la valeur des coefficients de consistance interne des facteurs « perception du soutien enseignant » (0,73 à 0,74) et « perception des règles » (0,81 à 0,81) et augmente celle des coefficients des facteurs « perception d'affiliation » (0,69 à 0,83) et « perception de compétition » (0,64 à 0,74). Bien que les items PA33 et PA37 aient des poids factoriels acceptables, ils sont éliminés à cause de leur influence négative sur le coefficient de consistance interne. De plus, la corrélation entre ces items et le score total est inférieure à 0,30.

Tableau 2.8
Analyses psychométriques de l'échelle de perception du milieu enseignant

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX)			
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3	Facteur 4
PA1	0,73			
PA5	0,69			
PA9	-0,77			
PA13	0,49			
PA17	0,42			
PA21	0,75			
PA25	0,71	0,31		
PA29			0,40	
PA33	-0,43	0,56		
PA37	-0,39	0,47		
PS2	0,30			
PS6	0,41	0,35		
PS10	0,43			
PS14	0,36	0,39		
PS18		0,71		
PS22		0,66		
PS26	0,56	0,43		
PS30	0,41			
PS34		0,59		
PS38				
PC3			0,70	
PC7			0,45	0,40
PC11		-0,52		
PC15			0,70	
PC19				
PC23		0,36		
PC27			0,60	
PC31			0,68	0,34
PC35			0,54	-0,34
PC39				
PR4				0,72
PR8		0,57		
PR12				0,69
PR16				0,74
PR20				0,63
PR24		0,74		
PR28				0,49
PR32				0,78
PR36		0,34		0,30
PR40		0,57		
% de variance expliquée				
avant élimination	17,4%	10,6%	8,2%	6,4%
après élimination	21,8%	12,4%	11,4%	7,1%
	Coefficients de consistance interne			
Alpha de Cronbach standardisé				
avant élimination	0,69	0,73	0,64	0,81
après élimination	0,83	0,74	0,74	0,81

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne
3. L'analyse factorielle fut limitée à l'extraction de quatre facteurs.

Une analyse des items éliminés tend à confirmer leur faiblesse sur le plan théorique. Certains items mesurent une perception un peu démesurée par rapport à la définition du facteur théorique (ex. dans le cas de l'affiliation : [Dans mes cours, certains élèves ne s'aiment pas.] ; ex. dans le cas du soutien enseignant : [Dans mes cours, les élèves doivent surveiller ce qu'ils disent en classe.]). D'autres items mesurent sans doute un construit différent que ce que le facteur théorique tente de mesurer (ex. dans le cas du soutien enseignant : [Je considère mes professeurs comme des ami(e)s et non comme des figures d'autorité] ; ex. dans le cas de la compétition : [Généralement, dans mes cours, les élèves se contentent d'obtenir la note de passage.]).

C'est le facteur « perception de l'affiliation » qui contribue le plus fortement (21,8 %) à expliquer les résultats à l'échelle de perception du milieu enseignant. Comme on peut le voir au tableau 2.8, l'élimination des items — ceux présentés en caractères gras — a pour effet d'augmenter le pourcentage de la variance expliquée par chacun des facteurs.

Les coefficients de consistance interne varient entre 0,74 et 0,83. Considérant le nombre d'items restants, ces valeurs sont très acceptables. Les corrélations item-total varient entre 0,34 et 0,61 pour le facteur « perception d'affiliation », entre 0,38 et 0,60 pour le facteur « perception du soutien enseignant », entre 0,52 et 0,66 pour le facteur « perception de compétition » et entre 0,45 et 0,62 pour le facteur « perception de la clarté des règles ».

La matrice des corrélations entre les facteurs de la qualité du milieu enseignant est assez cohérente. Les élèves qui perçoivent recevoir du soutien de l'enseignant perçoivent également de l'affiliation entre les élèves (0,50) et de la clarté dans l'application des règles de fonctionnement (0,36). La perception d'affiliation corrèle également avec la perception de la clarté des règles (0,26).

L'échelle de la qualité du milieu non enseignant

Le tableau 2.9 présente les résultats des analyses psychométriques menées sur l'échelle de la qualité du milieu non enseignant. Comme il était prévu, un facteur important émerge de la première analyse factorielle. Ce facteur explique 55 % de la variance des résultats de l'échelle. L'item PMNE4 ne contribue pas à l'explication de ce facteur et les items PMNE10 et PMNE11 présentent des poids beaucoup plus importants sur le second que sur le premier facteur. Après élimination de ces items, la seconde analyse factorielle produit une solution à un facteur. Cette solution explique 65 % de la variance des résultats.

Tableau 2.9
Analyses psychométriques de l'échelle de perception du milieu non enseignant

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX) Facteur 1	Facteur 2
PMNE1	0,84	
PMNE2	0,87	
PMNE3	0,67	0,50
PMNE4		0,78
PMNE5	0,78	0,39
PMNE6	0,76	
PMNE7	0,73	
PMNE8	0,49	0,42
PMNE9	0,74	0,49
PMNE10	0,31	0,78
PMNE11	0,35	0,70
% de variance expliquée		
avant élimination	55,0%	11,0%
après élimination	65,0%	-
Coefficients de consistance interne		
Alpha de Cronbach standardisé		
avant élimination	0,91	-
après élimination	0,92	-

Notes : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.
2. Les items en caractère gras ont été éliminés dans le calcul du second coefficient de consistance interne.
3. Après élimination, la seconde analyse factorielle produit une solution à un seul facteur.

Par rapport à l'ensemble des items, l'item PMNE4 décrit une perception assez extrême (Je perçois plus les personnes non enseignantes comme des ami(e)s que comme des figures d'autorité.) ce qui semble justifier son élimination sur le plan théorique. Les items PMNE10 et PMNE11 semblent mesurer une perception du soutien des personnes non enseignantes alors que les autres items de l'échelle mesurent surtout une perception de l'accessibilité et de qualité de la relation entre elles et l'élève.

L'élimination des items PMNE4, PMNE10 et PMNE11 ne change en rien la consistance interne de l'échelle de perception du milieu non enseignant (0,91 à 0,92). Les corrélations item-total varient entre 0,62 et 0,80.

Il est important de préciser que les mesures de la qualité des milieux enseignant et non enseignant sont en fait des évaluations subjectives complétées par l'élève. Bien que ces mesures visent à recueillir des informations sur la qualité de l'environnement pédagogique, elles pourraient également dépendre en partie des sentiments personnels de l'élève.

Les sous-échelles des perceptions d'intégration sociale et du climat du milieu collégial

Deux sous-échelles ont été insérées dans le projet après que les études de validation furent complétées. C'est pour cette raison que les facteurs « perception d'intégration sociale » et « perception de la communauté collégiale » n'ont pas été considérés dans les analyses psychométriques des échelles de perception de soi et de la qualité du milieu non enseignant. Ces sous-échelles ont tout de même été validées mais à partir de l'échantillon de l'étude longitudinale (voir section 3.2.2) et sans considérer leurs liens avec les autres facteurs de leur échelle respective.

Tableau 2.10
Analyses psychométriques des sous-échelles de perception d'intégration sociale et de perception de la communauté collégiale

ITEM	POIDS FACTORIELS (APRÈS ROTATION VARIMAX)		
	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
PINT19 (section 2)	0,69	0,41	
PINT20 (section 2)	0,82		
PINT21 (section 2)	0,74		
PINT22 (section 2)	0,72	0,31	
PINT23 (section 2)	0,62	0,42	
PINT24 (section 2)	0,72	0,40	
PCOM12 (section 4)	0,35	0,64	0,34
PCOM13 (section 4)	0,41	0,76	
PCOM14 (section 4)		0,81	
PCOM15 (section 4)		0,86	
% de variance expliquée			
avant élimination	50,1%	10,8%	9,1%
après élimination	54,0%	11,8%	-
	Coefficients de consistance interne		
Alpha de Cronbach standardisé	0,87	0,80	

Note : 1. Seuls les items dont les poids factoriels sont supérieurs à 0,30 sont présentés.

Le tableau 2.10 présente les résultats des analyses psychométriques pratiquées sur les items des facteurs « perception d'intégration sociale » et « perception de la communauté collégiale ». Ces analyses suggèrent que ces facteurs sont relativement indépendants et chacun présente un coefficient de consistance interne acceptable. Les corrélations item-total varient entre 0,47 et 0,79 pour le facteur « perception d'intégration sociale » et entre 0,50 et 0,75 pour le facteur « perception de la communauté collégiale ».

2.2.4 La mesure de l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle

La mesure des expériences scolaires, sociales et institutionnelles visent à recueillir des informations factuelles pertinentes à l'évaluation de la qualité de l'intégration de l'élève au collège (voir annexe 3). Les quatorze premiers items (1 à 14) portent sur le vécu scolaire de l'élève. Ils quantifient les habitudes de travail de l'élève, ses contacts avec des professeurs et ses contacts avec d'autres élèves dans le but de réaliser une tâche scolaire. Les quatre items suivants (15 à 18) permettent d'évaluer la grandeur du réseau social et la présence d'une personne du collège pouvant constituer une figure significative pour l'élève. Les items 19 à 30 contribuent à l'évaluation de l'implication dans des activités parascolaires, du taux de fréquentation du cégep et de l'exploration des services offerts par le collège. Ces trois ensembles d'items permettent respectivement d'évaluer, d'une manière quantitative, l'intégration scolaire, l'intégration sociale et l'intégration institutionnelle.

2.3 LES QUALITÉS PSYCHOMÉTRIQUES DES INSTRUMENTS DE MESURE NOUVELLEMENT ADAPTÉS ET DÉVELOPPÉS

Dans ce chapitre, l'objectif poursuivi était d'évaluer les qualités psychométriques des instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette recherche. Dans le but d'atteindre cet objectif, deux cueillettes de données ont été planifiées. La première cueillette fut menée auprès d'un échantillon d'élèves qui n'a que peu d'expérience des études collégiales. Elle a fourni des données sur les qualités psychométriques de quatre échelles : les acquis sociaux, les acquis liés à l'orientation, les acquis du secondaire et la perception de soi. La seconde cueillette s'est faite auprès d'élèves qui ont plus d'un trimestre d'expérience au collège. Elle a fourni des données sur les qualités psychométriques de deux échelles : la qualité du milieu enseignant et la qualité du milieu non enseignant. Toutes les échelles présentent une structure factorielle assez claire. L'analyse factorielle pratiquée sur chacune des échelles a permis de confirmer leur structure unidimensionnelle ou multidimensionnelle. Cependant, pour la plupart de ces dimensions, quelques items ont été éliminés soit en raison de leur faible contribution à expliquer le construit auquel ils devaient appartenir (poids factoriels inférieurs à 0,30) soit parce qu'ils nuisent à la cohérence du construit (influence négative sur le coefficient de consistance interne). Une analyse des items éliminés a permis d'avancer des interprétations cohérentes pour rendre compte de leur faiblesse à mesurer ce qu'ils étaient censés mesurer. Dans certains cas, (ex. : « soutien social » et « aspiration scolaire »), le facteur théorique a été redéfini pour mieux rendre compte des items conservés.

La consistance interne des facteurs est très acceptable. Dix-sept pour cent (trois sur 18) des coefficients de consistance interne sont inférieurs à 0,70 mais supérieurs à 0,60, trente-neuf pour cent (sept sur 18) se situent entre 0,69 et 0,80 et quarante-quatre pour cent (huit sur 18) sont supérieurs à 0,79. Les corrélations obtenues entre les facteurs d'une même échelle sont cohérentes et facilement interprétables.

La figure 2.1 fait la synthèse des facteurs qui visent à rendre opérationnel le modèle théorique de l'intégration aux études collégiales. Le chapitre 3 portera sur la validation de ce modèle. Il présentera les résultats d'une étude longitudinale qui a permis de mesurer en premier les acquis de l'élève avant son entrée au cégep (étude 1), ensuite ses perceptions, ses expériences collégiales ainsi que la qualité du milieu (étude 2) et finalement le rendement scolaire au premier trimestre.

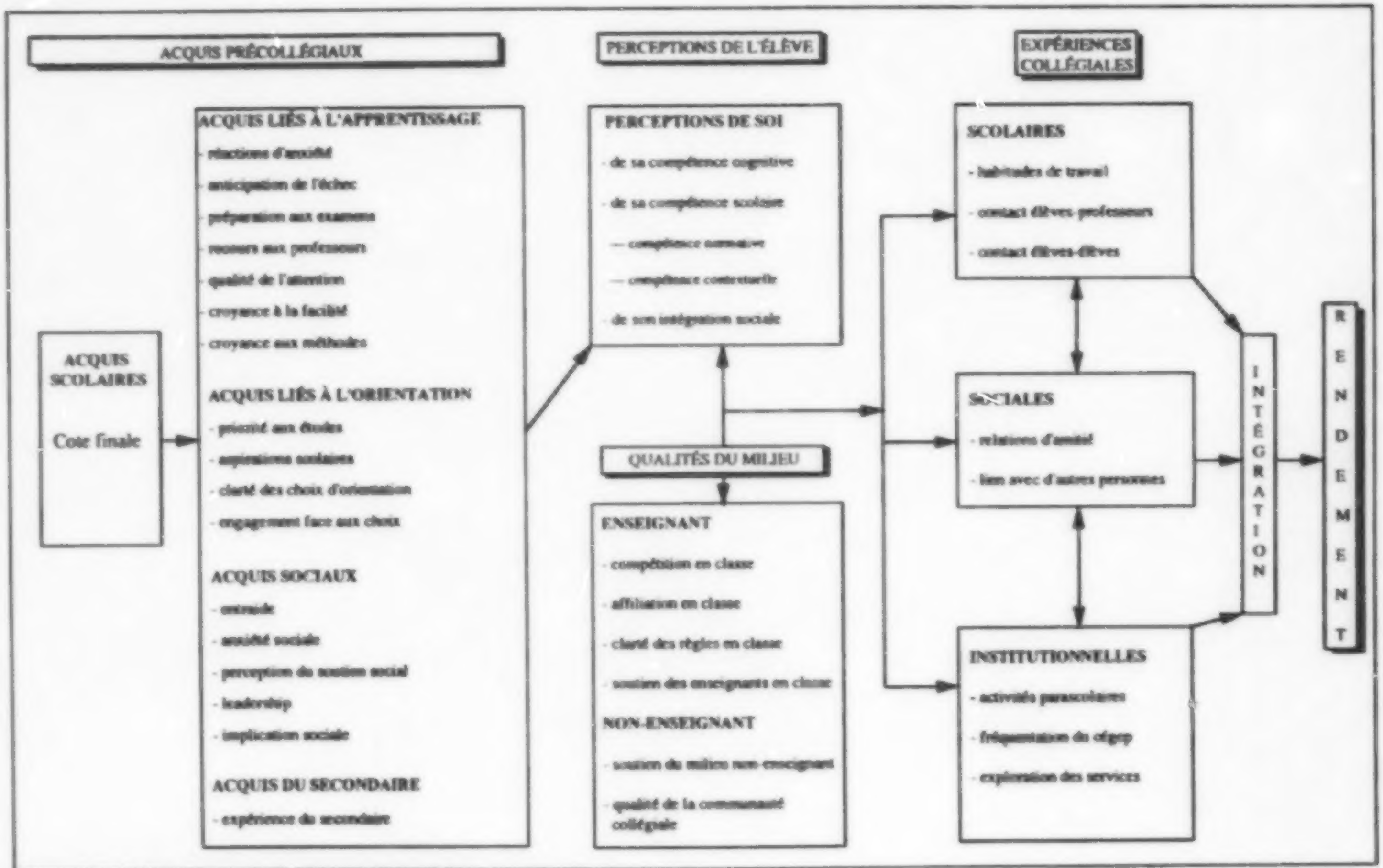


Figure 2.1 Modèle explicatif de l'intégration aux études collégiales.

CHAPITRE 3

Ce chapitre présente l'ensemble des résultats qui visent à répondre aux hypothèses présentées à la fin du premier chapitre. Il est divisé en trois parties. La première partie présente les objectifs, la méthodologie et les données d'une première étude menée auprès de 566 élèves admis au Cégep de Sainte-Foy mais rencontrés à la fin du cours secondaire. Ces données permettent d'établir le profil d'acquis précollégiaux (APC) des nouveaux arrivants à risque. Des analyses en fonction du programme et du sexe de l'élève permettent d'enrichir leur interprétation. De plus, ces données sont comparées à celles d'un groupe d'élèves forts (cote finale élevée). La deuxième partie décrit les objectifs, la méthodologie et les résultats de l'étude 2 dans laquelle les perceptions de soi, la qualité du milieu collégial et l'expérience de l'élève au premier trimestre sont analysées auprès d'un sous-échantillon représentatif de la première étude (n = 196). Les liens entre ces variables et les APC, le sexe et le programme d'étude sont également explorés. La troisième partie est consacrée à l'analyse des relations entre les variables indépendantes du modèle théorique (les APC, les perceptions de soi, la qualité du milieu d'étude et les expériences collégiales) et cinq indicateurs de rendement scolaire au premier trimestre : la moyenne générale, le taux de réussite, la cote Z de l'élève, le pourcentage d'abandon et le pourcentage d'échec.

PREMIÈRE PARTIE

3.1 L'ÉTUDE 1 : PROFIL DES ACQUIS PRÉCOLLÉGIAUX (APC) DES NOUVEAUX ARRIVANTS

Quelles relations existe-t-il entre les acquis liés à l'apprentissage, les acquis liés à l'orientation, les acquis sociaux et les acquis du secondaire ?

Quels APC permettent de différencier le groupe à risque du groupe fort et quels sont ceux qui prédisent le plus efficacement la cote finale au secondaire ?

Quels APC permettent de différencier les hommes des femmes ?

Quels APC permettent de différencier les élèves selon leur programme d'étude ?

3.1.1 Les objectifs

Le modèle exposé dans la première partie de ce rapport définit quatre familles d'APC : les acquis liés à l'apprentissage et à l'orientation, les acquis sociaux et les acquis du secondaire. L'objectif principal de l'étude 1 est de vérifier l'hypothèse voulant que les élèves à risque présentent un profil d'APC différent du profil d'un groupe d'élèves forts (première partie de l'hypothèse 1). Les nouveaux arrivants à risque devraient montrer de moins bonnes compétences d'apprentissage et compétences sociales, avoir des aspirations scolaires moins élevées et des choix d'orientation moins clarifiés et afficher une attitude plus négative face à leur passage au secondaire. Pour vérifier cette hypothèse, deux groupes d'élèves sont comparés : 1) les élèves admis dans un programme d'enseignement général qui ont une cote finale au secondaire inférieure à 75 % des cotes des élèves admis dans leur programme (élèves du dernier quartile) ; 2) les élèves admis dans un programme d'enseignement général qui ont une cote au secondaire supérieure à 75 % des cotes des élèves admis dans leur programme (élèves du premier quartile). Les élèves du premier quartile sont identifiés à des élèves forts alors que ceux du dernier quartile à des élèves à risque. En plus de tester la première hypothèse de recherche, l'étude 1 permet d'explorer les relations entre les facteurs d'APC des nouveaux arrivants à risque ainsi que les différents profils selon le sexe et le programme d'étude.

3.1.2 La méthodologie

Les sujets

Parce qu'au Cégep de Sainte-Foy les instruments TRAC et MAP sont administrés à tous les nouveaux arrivants (politique du collège), les sujets de cette première étude représentent en fait presque toute la population des élèves des premier et dernier quartile. En fait, cet échantillon n'exclut que la clientèle étudiante qui a déjà une expérience des études collégiales et la clientèle adulte. Le tableau 3.1.1 dresse un portrait des sujets qui ont participé à cette première étude. La proportion d'élèves dans les différents programmes d'enseignement général est à peu près la même dans les deux groupes de comparaison. Bien qu'il y ait plus d'élèves de Sciences humaines sans mathématiques dans le groupe à risque que dans le groupe fort, cette différence n'est pas significative pour l'ensemble des programmes (X^2 (4dl) = 4.1, p = 0,39). L'échantillon n'est constitué que d'élèves des programmes d'Enseignement général. La généralisation des résultats de l'étude 1 mais aussi la validation du modèle théorique, comme nous l'avons souligné plus tôt, sera limitée à ce secteur d'enseignement.

Tableau 3.1.1

Description de l'échantillon de l'étude 1

		Groupe fort	Groupe à risque
Programme			
	Sciences	113	128
	Sc. humaines avec maths	56	56
	Sc. humaines sans maths	30	54
	Sciences administratives	45	50
	Lettres et langues	17	17
Sexe			
	Hommes	85	161
	Femmes	176	144
Cote finale		100,43(7,5)*	74,87(8,5)
Total		261	305

* Moyenne (écart type)

On observe que la proportion garçons-filles est différente (X^2 (1dl) = 22,6, $p < 0,001$). La proportion de sujets masculins est plus importante dans le groupe à risque que dans le groupe fort. Ce résultat est peu surprenant. Il y a généralement plus de sujets masculins identifiés à risque que de sujets féminins. Il sera cependant important, dans les analyses subséquentes, d'exploiter un plan qui permette de contrôler l'effet de la variable sexe. Cette variable pourrait confondre des différences observées entre le groupe fort et le groupe à risque.

Les instruments

Deux instruments de mesures sont utilisés pour rendre compte des APC des nouveaux arrivants à risque. Le TRAC permet de mesurer les acquis liés à l'apprentissage, c'est-à-dire les réactions physiologiques, cognitives et affectives associées aux évaluations, les stratégies d'étude, les croyances en rapport avec l'effort et les méthodes de travail et la priorité accordée aux études collégiales. Le MAP quant à lui dresse un profil des acquis liés à l'orientation et des acquis sociaux et fournit également une mesure de l'attitude de l'élève face à son passage au secondaire. Ces instruments ainsi que leurs qualités métrologiques sont décrits au chapitre 2.

La procédure
Les élèves sont rencontrés lors de la journée d'admission tenue à la mi-mai 1991. Le Cégep de Sainte-Foy les convoque à une rencontre où ils doivent compléter certains tests de classement (en français, en anglais et en physique) ; les élèves complètent également les tests TRAC et MAP. Avant l'administration de ces tests, ils reçoivent certaines informations. On leur explique les objectifs que veut rencontrer le Collège par la passation de ces mesures et l'utilisation que feront les chercheurs des données recueillies (analyse confidentielle en fonction d'une étude visant à améliorer les pratiques de dépistage et d'intervention en matière d'aide à l'apprentissage). On présente ensuite les directives générales pour compléter l'ensemble des instruments. L'administration de ces deux mesures durent approximativement 30 minutes. Elle se tient en groupe de 40 et elle est standard d'un groupe à l'autre. Une analyse des cotes du secondaire (cote SRAQ) est menée et permet d'identifier les deux populations à l'étude : les élèves du premier quartile —groupe fort— et ceux du dernier quartile —groupe à risque—. Lorsque l'analyse est complétée, une lettre est envoyée à tous les élèves du groupe fort et du groupe à risque. Cette lettre situe l'ensemble du projet de recherche, explique ses principaux objectifs et précise l'implication de l'utilisation des données. Une formule de consentement permettant aux responsables du projet de traiter confidentiellement les données déjà recueillies est signée et retournée au collège au moment de la seconde cueillette à l'automne 1991 (voir annexe 4).

3.1.3 Les résultats et la discussion

3.1.3.1 LES RELATIONS ENTRE LES QUATRE FAMILLES D'APC

Le tableau 3.1.2 présente les corrélations de Pearson entre les acquis liés à l'apprentissage, les acquis liés à l'orientation, les acquis sociaux et les acquis du secondaire. Ces corrélations sont calculées à partir des résultats des élèves des deux groupes (groupe à risque et groupe fort). Deux groupes de corrélations sont identifiés. Les corrélations situées à l'extérieur des encadrements fournissent des informations sur les liens entre les facteurs d'une **même famille**. De telles corrélations ont déjà fait l'objet d'analyses lors de l'étape de validation des instruments de mesure. Observons simplement que le sens ainsi que la force des corrélations suggèrent que la structure interne de chacune des familles d'APC est cohérente. Les corrélations situées à l'intérieur des encadrements sont particulièrement intéressantes parce qu'elles permettent d'explorer les relations entre les facteurs de **familles différentes**.

Tableau 3.1.2

Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants

	D'APPRENTISSAGE							LIÉS À L'ORIENTATION				SOCIAUX					DU SECONDAIRE
	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM	PAE	ASP	CC	EC	E	AS	SS	L	IS	ES
RA	—	,71**		-,32**	-,40**					-,20**	-,24**		,22**				
AE	,70*	—	-,19**	-,31**	-,42**		-,17*	-,17*	-,20**	-,21**	-,22**	-,15*	,16*	-,18*			-,17*
PE		-,21**	—	,39**	,53**	-,23**		,56**		,27**	,41**	,38**		,17*			,26**
RP	-,31**	-,28**	,42**	—	,49**	-,22**	,15*	,44**	,18*	,26**	,35**	,46**	-,36**	,29**	,28**		,35**
QA	-,44**	-,46**	,51**	,51**	—	-,18**	,17*	,52**	,24**	,30**	,41**	,25**	-,24**	,18*			,34**
CF			-,30**	-,18*	-,18*	—		-,22**				-,22**	,17*	-,19**			
CM			,29**	,25**	,24**	-,26**	—	,20**	,25**	,18*		,15*		,35**	,15*		
PAE		-,16*	,52**	,34**	,46**	-,40**	,33**	—	,21**	,40**	,47**	,35**	-,19**	,25**	,16*		,26**
ASP	-,18*	-,24**	,30**	,20**	,26**		,25**	,30**	—	,37**	,17*			,30**			,21*
CC	-,28**	-,18*	,22**	,30**	,19**		,18*	,21**	,32**	—	,30*	,19*	-,16*	,34**	,19**		,19*
EC	-,33**	-,32**	,46**	,42**	,51**	-,16*	,26**	,50**	,32**	,33**	—	,21*	-,29**	,31*	,26**	,15*	,35**
E			,43**	,41**	,31**	-,23**	,25**	,42**	,23**	,16*	,30**	—	-,15*	,37**	,21**		,28**
AS	,34**	,21**	-,19*	-,32**	-,31**			-,22**		-,23**	-,34**	-,21**	—	-,14*	-,32**	-,15*	-,26**
SS	-,24**	-,30**	,41**	,38**	,35**		,39**	,29**	,45**	,29**	,35**	,43**	-,26**	—	,38**	,26**	,34**
L	-,25**	-,22**	,21**	,39**	,26**		,29**	,22**	,21**	,37**	,39**	,25**	-,47**	,39**	—	,32**	,28**
IS	-,16*			,23**						,15*	,21**	,19**	-,32**	,24**	,41**	—	,36**
ES	-,15*	,21**	,51**	,32**	,36**	-,17*	,32**	,34**	,39**	,29**	,36**	,38**	-,16*	,49**	,32**	,25**	—

Notes : - Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.
- Les corrélations du groupe à risque sont présentées au-dessus de la diagonale et celles du groupe fort au-dessous.

* $p < ,01$
** $p < ,001$

Pour éviter la redondance d'information que contient une telle matrice, des analyses de régression linéaire multiple sont effectuées pour rendre compte de la relation entre un facteur et l'ensemble des facteurs de familles différentes. Par exemple, la première analyse de régression fournit des informations sur la relation entre les réactions d'anxiété aux examens et les facteurs d'acquis liés à l'orientation, sociaux et du secondaire. Cette analyse permet de mieux comprendre la nature de chaque acquis précollégial. Parce que les corrélations entre les facteurs semblent comparables entre les deux groupes (à risque vs fort), l'analyse ne portera que sur les données des élèves à risque (corrélations présentées au-dessus de la diagonale). Le tableau 3.1.3 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 3.1.3

Prédiction de chacun des acquis précollégiaux à partir de facteurs de familles différentes

ACQUIS PRÉCOLLÉGIAUX		Variables corrélées significativement en ordre[1] d'importance	CORRÉLATIONS MULTIPLES
D'apprentissage			
	RA	EC(-), AS, IS	0,33
	AE	EC(-), ASP(-)	0,27
	PE	**PAE**[2]**, E, EC**	0,61
	RP	**E, PAE**, AS(-)	0,62
	QA	**PAE, ES, IS(-), EC, ASP**	0,61
	CF	PAE(-), E(-), AS	0,29
	CM	SS, ASP	0,38
Liés à l'orientation			
	PAE	**PE, QA, RP, SS**	0,65
	ASP	SS, QA, CM	0,38
	CC	**SS, QA, PE**	0,43
	EC	**QA, SS, PE**, AS(-), ES	0,56
Sociaux			
	E	**RP, PE, ES**	0,51
	AS	RP(-), EC (-)	0,42
	SS	ES, CM, CC, EC, ASP	0,53
	L	RP, ES, EC	0,35
	IS	ES, QA(-)	0,40
Du secondaire			
	ES	IS, QA, SS, EC, RP	0,56

1. L'ordre d'importance est établi à partir de la valeur du poids bêta standardisé obtenu par l'équation de régression.
2. Seuls les facteurs en caractères gras sont retenus pour fin d'interprétation : d'abord parce qu'ils font partie des équations dont la corrélation multiple est supérieure à 0,40 et ensuite parce que leur association avec les facteurs d'une famille donnée est plus fréquente.

Trois groupes de corrélations sont identifiés : des corrélations marginales (R < 0,40), des corrélations moyennes (0,40 < R < 0,60) et de fortes corrélations (R > 0,60). La préparation aux examens (PE), le recours à l'aide du professeur (RP), la qualité d'attention (QA) et la priorité accordée aux études collégiales (PAE) sont fortement associés aux facteurs de familles différentes. La clarté des choix (CC), l'engagement dans les choix (EC), l'expérience au secondaire (ES) sont moyennement associés aux facteurs de familles différentes. Tous les autres facteurs présentent des corrélations marginales avec les variables de familles différentes (les réactions d'anxiété aux examens, l'anticipation de l'échec, les croyances à la facilité et aux bonnes méthodes de travail, l'aspiration à des études universitaires et les capacités de leadership). On peut donc croire que ces derniers se distinguent plus nettement des facteurs des autres familles d'acquis et qu'ils rendent compte sans doute de construits beaucoup plus spécifiques. Puisque cette démarche est tout à fait exploratoire, nous ne concentrerons notre attention que sur les corrélations supérieures à 0,40.

Les variables explicatives des acquis liés à l'apprentissage

Les élèves qui se disent bien préparés aux examens accordent une priorité à leurs études collégiales, présentent de bonnes compétences d'entraide et sont prêts à investir des énergies pour mettre à terme leurs projets personnels. Les élèves qui s'évaluent compétents pour recourir à l'aide du professeur montrent de bonnes capacités d'entraide, accordent une priorité à leurs études collégiales et souffrent peu d'anxiété sociale. Les élèves qui maintiennent un niveau d'attention acceptable dans leurs travaux accordent une priorité à leurs études collégiales, ont un souvenir positif de leur passage au secondaire, s'impliquent peu socialement, investissent des énergies dans la réalisation de leurs projets personnels et aspirent à faire des études universitaires.

Les variables explicatives des acquis liés à l'orientation

Les élèves qui accordent une grande priorité à leurs études collégiales se préparent bien aux examens, montrent une bonne qualité d'attention dans leurs travaux, recourent facilement à l'aide du professeur et perçoivent beaucoup de soutien de leur entourage. Les élèves qui ont bien clarifier leurs choix de programme et de carrière perçoivent beaucoup de soutien social, montrent une bonne qualité d'attention dans leurs travaux et se préparent bien aux examens. Les élèves qui sont prêts à investir des énergies dans la réalisation de leurs projets personnels montrent une bonne qualité d'attention dans leurs travaux, perçoivent beaucoup de soutien social de l'entourage, se préparent bien aux examens, sont peu anxieux socialement et ont un souvenir agréable de leur passage au secondaire.

Les variables explicatives des acquis sociaux

Les élèves qui montrent de bonnes compétences d'entraide disent recourir facilement à l'aide du professeur, se préparent bien aux examens et ont un souvenir agréable de leur expérience au secondaire. Les élèves qui souffrent d'anxiété sociale se disent peu habiles à recourir à

l'aide du professeur et ne semblent pas prêts à persévérer et à investir des énergies dans la réalisation de leurs projets personnels. Les élèves qui perçoivent du soutien social de leur entourage ont un souvenir agréable de leur passage au secondaire, croient beaucoup aux méthodes de travail, ont clarifié leurs choix d'étude et de carrière, sont prêts à investir des énergies dans la réalisation de leurs projets et aspirent à faire des études universitaires. Les élèves qui sont très impliqués socialement ont un souvenir agréable de leur passage au secondaire mais montrent peu d'attention lorsqu'ils étudient.

Les variables explicatives de la qualité de l'expérience vécue au secondaire
Les élèves qui ont un souvenir agréable de leur passage au secondaire montrent une bonne qualité d'attention dans leurs travaux, perçoivent du soutien social de leur entourage, sont prêts à investir des énergies pour concrétiser leurs projets personnels et recourent facilement à l'aide du professeur.

3.1.3.2 LA DISCUSSION

Nous avons choisi de regrouper les APC des nouveaux arrivants à risque autour de quatre familles : les facteurs qui interviennent en situation d'apprentissage, ceux qui concernent les carrières immédiates et futures de l'élève, ceux qui décrivent ses compétences et ses réactions lorsqu'il interagit avec d'autres et ceux qui s'appliquent à son expérience des études secondaires. L'analyse des interrelations entre ces facteurs nous permet de dégager certaines tendances.

La priorité accordée aux études collégiales, l'engagement dans les choix d'orientation et l'entraide sont les trois variables les plus fréquemment associées aux acquis d'apprentissage de l'élève. L'élève qui accorde priorité à ses études collégiales et qui est prêt à investir des énergies pour concrétiser ses projets personnels a d'autant plus de chance d'avoir de solides acquis d'apprentissage. Ces deux dimensions permettent, selon nous, de mesurer le niveau d'engagement de l'élève par rapport à sa carrière d'étudiant. Ce niveau d'engagement qu'on pourrait concevoir comme un indicateur de la motivation prend sans doute racine dans les expériences sociales et scolaires du passé qui permettent le développement des compétences d'apprentissage de l'élève. Parce que, dans ce projet, les acquis d'apprentissage sont définis comme des compétences d'action sur ses études, on peut facilement comprendre la relation entre la qualité de ces acquis et l'engagement envers les études collégiales.

L'entraide s'est également avérée un facteur fréquemment associé aux acquis d'apprentissage. Cette dimension suppose que l'élève est capable de demander de l'aide de ses pairs au besoin et qu'il peut rapidement développer un réseau d'amis auquel il pourra référer en cas de difficultés scolaires. L'association entre entraide et acquis d'apprentissage suggère que les apprentissages de base se réalisent non seulement à travers la relation professeurs-élèves mais aussi à travers les échanges entre élèves. Certains auteurs ont déjà

montré qu'un enseignement stimulant la coopération dans un groupe-classe avait plus de chance de réussir surtout lorsque l'enseignement est donné à des élèves faibles (voir par exemple Moos, 1979). À notre avis, le réseau social qu'aura développé l'élève au collège peut devenir un lieu d'apprentissage des compétences d'action. Le réseau, dans la mesure où sa norme dicte un engagement face aux études, permet un échange sur les stratégies d'étude employées, fournit des modèles d'élèves possédant de bons acquis d'apprentissage et est source de motivation et de soutien en période de situation stressante telle l'arrivée des premières évaluations.

Trois variables sont plus fréquemment associées aux acquis liés à l'orientation : la qualité d'attention qu'exerce l'élève dans ses études, la perception qu'il a du soutien social reçu de ses proches et de ses parents et la qualité de sa préparation aux examens. D'une part, la relation entre ces acquis et des compétences d'apprentissage telles la préparation aux examens et la qualité d'attention vient confirmer ce que nous avons avancé plus tôt. L'élève compétent sur le plan de ses apprentissages a d'autant plus de chance de bien définir ses orientations, d'accorder une priorité à ses études et d'investir le temps nécessaire pour mettre à terme ses projets personnels. D'autre part, la relation entre le soutien social et les acquis liés à l'orientation suggèrent que des facteurs extérieurs à l'élève contribuent à faciliter sa démarche d'orientation. Les parents et les proches, par leur conduite et leur attitude, influenceraient l'élève dans ses choix de carrière mais aussi dans sa décision de donner priorité à ses études. L'élève qui perçoit de la disponibilité et de la sensibilité chez ses parents et ses proches et qui se sent encouragé par ces derniers aura plus de chance, à son entrée au collège, de présenter sur le plan de l'orientation les compétences nécessaires pour s'intégrer aux études collégiales et ultérieurement réussir.

Le recours à l'aide du professeur et l'expérience au secondaire sont les deux indicateurs qui sont le plus fréquemment associés aux acquis sociaux de l'élève. Puisque le recours à l'aide du professeur est en soi une compétence sociale, il n'est pas étonnant que cet indicateur soit associé aux acquis sociaux. On peut comprendre que l'élève qui a de la facilité à s'organiser un réseau d'entraide, qui éprouve peu d'anxiété dans ses relations, qui perçoit du soutien de son entourage et qui est impliqué socialement recourt plus facilement à l'aide du professeur. Par ses expériences passées, cet élève a sans doute acquis la confiance nécessaire lui permettant d'initier des contacts avec de nouvelles personnes. Cette confiance se traduirait à travers sa compétence à interagir avec les autres (dont les professeurs) et ses capacités d'ajustement social.

Le souvenir d'un passage agréable au secondaire est également associé à l'évaluation positive que fait l'élève de sa compétence sociale et de ses capacités d'ajustement. On peut croire que la richesse des expériences sociales de l'élève avec son milieu enseignant du secondaire contribue au développement de la compétence sociale. Les élèves qui ont reçu de bons cours, qui ont apprécié leurs professeurs, qui ont cru à l'utilité des enseignements ont peut-être eu

des occasions plus fréquentes d'échanger, de poser des questions et de répondre à des questions. C'est, entre autres, à travers ces situations que la compétence sociale peut se développer.

L'implication sociale est la variable la plus fortement associée aux acquis du secondaire. L'élève actif et impliqué dans des organismes sociaux (dont ceux à l'école secondaire) a d'autant plus de chance d'avoir un souvenir agréable de son passage au secondaire. On peut croire que l'implication de l'élève l'amène à concevoir différemment la qualité de son expérience au secondaire. Parce que l'élève retire sans doute une satisfaction dans ses implications, on peut imaginer qu'il développera, par rapport à ses expériences passées, une opinion globale qui sera favorable.

L'analyse des relations entre les familles d'APC est exploratoire. Elle ne visait la vérification d'aucune hypothèse. Dans certains cas, nous nous sommes permis de postuler des liens de cause à effet pour expliquer nos résultats. Il faut comprendre qu'à cause de la nature corrélationnelle des données, ces liens sont théoriques.

3.1.3.3 L'ANALYSE DES APC DE L'ÉLÈVE EN FONCTION DU GROUPE, DU PROGRAMME D'ÉTUDE ET DU GENRE

Les résultats exposés dans cette section permettent de vérifier une partie de la première hypothèse de recherche voulant que les APC des nouveaux arrivants à risque soient moins importants que les APC d'un groupe fort. Le tableau 3.1.4 décrit les statistiques descriptives des APC en fonction du groupe et du programme d'étude. Le tableau 3.1.5 présente des statistiques identiques mais cette fois en tenant compte de la variable genre. Une analyse de variance multivariée pour un plan factoriel 2 X 5 (groupe par programme) ou 2 X 2 (groupe par sexe) est pratiquée sur l'ensemble des facteurs d'une même famille. Lorsque l'effet multivarié est significatif, des analyses univariées précisent les effets spécifiques de chacune des variables.

Les différences entre les deux groupes

Le groupe à risque présente des acquis liés à l'apprentissage moins développés que le groupe fort (Lambda de Wilks = 0,89, $F(7,546) = 9,8$, $p < 0,001$). Les élèves de ce groupe ont des réactions d'anxiété aux examens plus importantes ($F(7,546) = 21,4$, $p < 0,001$) et ils anticipent plus fortement l'échec ($F(1,552) = 53,2$, $p < 0,001$). Ils ont une préparation aux examens moins efficace ($F(1,552) = 53,2$, $p < 0,001$), disent recourir moins facilement à l'aide du professeur ($F(1,552) = 10,0$, $p < 0,005$) et montrent une attention dans les travaux de moindre qualité que les élèves du groupe fort ($F(1,552) = 23,4$, $p < 0,001$).

Tableau 3.1.4

Moyennes (et écarts types) des acquis précollégiaux des arrivants en fonction de leur cote finale et de leur programme d'admission au collège

Effets	APC	Groupe à risque ($R_{cote} \leq 25\%$)[1] n = 305					Groupe fort ($R_{cote} \geq 75\%$) n = 261				
		Sciences	Sc. hum. avec math.	Sc. hum. sans math.	Sc. administratives	Lettres et langues	Sciences	Sc. hum. avec math.	Sc. hum. sans math.	Sc. administratives	Lettres et langues
	D'apprentissage										
•	RA	58,4 (20,7)	61,2 (21,3)	63,3 (22,2)	56,5 (19,6)	64,0 (25,4)	51,4 (19,3)	53,4 (19,8)	49,9 (19,0)	52,2 (18,3)	46,7 (20,9)
• Ω	AE	16,7 (7,4)	18,6 (8,0)	20,3 (9,4)	17,9 (8,7)	22,2 (11,8)	12,1 (6,2)	14,8 (7,0)	14,4 (6,6)	13,6 (6,4)	11,8 (5,0)
• Ω	PE	27,9 (6,4)	26,8 (7,0)	26,8 (6,2)	26,7 (6,2)	26,6 (5,9)	32,4 (5,7)	28,4 (7,7)	29,0 (6,7)	32,4 (5,0)	29,0 (5,7)
•	RP	25,8 (5,9)	23,6 (6,1)	25,5 (6,3)	25,8 (7,0)	23,9 (7,3)	27,2 (6,0)	25,7 (7,1)	27,7 (6,5)	27,2 (6,0)	27,3 (5,7)
•	QA	28,2 (6,1)	27,9 (6,1)	28,1 (6,3)	28,0 (6,6)	27,3 (6,1)	32,1 (5,4)	29,4 (6,4)	30,9 (5,2)	30,3 (5,3)	31,3 (5,2)
	CF	15,1 (5,1)	14,7 (4,0)	14,3 (4,4)	14,6 (5,0)	16,1 (5,6)	15,0 (5,5)	13,8 (4,2)	14,4 (4,3)	13,0 (5,0)	14,8 (4,5)
	CM	22,9 (4,4)	22,4 (3,6)	23,8 (4,0)	22,5 (4,4)	23,0 (3,0)	22,6 (3,2)	23,1 (3,2)	23,1 (3,8)	23,7 (4,1)	23,0 (3,7)
	Liés à l'orientation										
•	PAE	19,0 (5,0)	19,1 (4,5)	19,5 (4,4)	19,4 (4,8)	19,1 (4,0)	20,8 (4,9)	19,8 (4,9)	18,4 (4,8)	21,6 (4,4)	20,6 (5,4)
• Ω	ASP	17,8 (3,7)	15,8 (4,6)	14,8 (4,8)	17,5 (3,8)	16,3 (3,8)	19,0 (3,1)	18,5 (2,9)	17,1 (3,7)	18,0 (6,2)	15,6 (4,7)
	CC	36,0 (8,8)	33,9 (8,4)	36,2 (8,8)	37,0 (10,3)	36,6 (7,6)	36,5 (8,6)	38,1 (7,6)	35,7 (8,3)	39,3 (7,7)	35,8 (6,4)
•	EC	23,9 (5,6)	24,6 (5,5)	23,6 (6,1)	23,3 (6,2)	23,8 (6,0)	26,6 (5,4)	25,5 (5,5)	26,3 (5,1)	27,1 (5,2)	24,5 (6,2)
	Sociaux										
• Ω	E	21,5 (4,3)	20,1 (4,9)	20,2 (4,1)	20,8 (4,0)	19,9 (5,5)	22,1 (3,7)	21,4 (4,4)	21,6 (4,2)	23,2 (3,7)	22,5 (3,7)
Ω	AS	21,5 (5,3)	19,3 (5,6)	20,3 (6,5)	20,1 (6,2)	20,0 (5,8)	21,3 (5,7)	19,4 (6,0)	19,2 (5,2)	19,9 (5,7)	18,0 (8,0)
•	SS	28,9 (4,8)	29,8 (4,3)	28,6 (5,1)	28,9 (5,6)	29,2 (5,0)	30,4 (4,0)	30,5 (0)	30,1 (5,4)	30,9 (4,8)	30,6 (5,2)
Ω	L	27,9 (5,9)	30,3 (6,5)	30,7 (5,7)	30,5 (5,5)	30,0 (7,0)	27,6 (5,7)	30,2 (6,1)	30,3 (6,0)	29,6 (6,9)	28,3 (8,0)
Ω	IS	5,9 (2,0)	6,6 (2,0)	6,7 (2,2)	6,2 (2,1)	6,5 (2,3)	6,3 (2,0)	6,3 (2,3)	7,0 (2,1)	6,4 (2,3)	7,6 (2,2)
	Du secondaire										
• Ω	ES	37,5 (8,7)	36,3 (10,0)	36,1 (10,1)	38,2 (7,9)	32,5 (8,0)	41,0 (7,0)	38,3 (9,9)	37,2 (8,9)	41,0 (7,8)	38,1 (10,6)

1. Le groupe faible ($R_{cote} \leq 25\%$) est constitué d'élèves dont la cote finale se situe dans les derniers 25% des cotes d'élèves admis dans le même programme.

• Exprime une différence significative entre le groupe fort et le groupe faible.

Ω Exprime une différence significative entre les cinq programmes d'étude.

X Exprime une interaction entre l'appartenance à un groupe et l'appartenance à un programme d'étude.

Tableau 3.1.5

Moyennes (et écarts types) des acquis précollégiaux des arrivants en fonction de leur cote finale à l'admission au collège et de leur sexe

Effets	Acquis précollégiaux	Groupe à risque ($R_{cote} \leq 25\%$)		Groupe fort ($R_{cote} \geq 75\%$)	
		Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
	D'apprentissage				
• Ω	RA	55,9 (20,3)	64,1 (21,4)	50,6 (19,1)	51,9 (19,3)
X	AE	17,4 (7,7)	19,0 (9,3)	12,8 (6,5)	13,4 (6,5)
• Ω	PE	26,6 (6,1)	28,0 (6,6)	29,8 (6,9)	31,5 (6,1)
•	RP	25,2 (6,4)	25,3 (6,3)	25,6 (6,5)	27,7 (6,1)
•	QA	27,9 (6,3)	28,2 (6,1)	30,0 (6,4)	31,6 (5,3)
Ω	CF	15,8 (5,0)	13,9 (4,4)	16,1 (5,3)	13,5 (4,6)
Ω	CM	22,6 (4,4)	23,2 (3,8)	21,8 (3,6)	23,6 (3,2)
	Liés à l'orientation				
• Ω	PAE	18,5 (4,6)	20,0 (4,7)	19,4 (4,9)	21,0 (4,8)
•	ASP	16,7 (4,1)	16,8 (4,4)	17,8 (3,9)	18,5 (3,4)
	CC	35,8 (9,3)	35,8 (8,6)	37,6 (7,6)	37,0 (8,4)
• Ω	EC	23,5 (5,9)	24,2 (5,6)	25,5 (5,5)	26,7 (5,4)
	Sociaux				
X	E	20,6 (4,3)	21,0 (4,6)	20,8 (4,1)	22,8 (3,4)
	AS	20,3 (5,9)	20,9 (5,7)	20,9 (5,6)	19,9 (6,0)
X	SS	28,5 (5,0)	29,6 (4,8)	28,6 (5,0)	31,4 (4,1)
Ω	L	29,0 (6,0)	29,8 (6,1)	27,9 (6,2)	29,3 (6,3)
X	IS	5,8 (2,0)	6,8 (2,0)	6,4 (2,3)	6,6 (2,1)
	Du secondaire				
• Ω	ES	35,5 (8,9)	38,3 (9,2)	38,1 (8,1)	40,6 (6,4)

• Exprime une différence significative entre le groupe fort et le groupe faible.
Ω Exprime une différence significative entre les hommes et les femmes.
X Exprime une interaction significative entre la cote finale et le sexe de l'élève.

Note : Les différences de profil entre le groupe à risque et le groupe fort présentées au tableau précédent, ont été en partie observées dans le plan factoriel sexe x groupe de ce tableau. Ce plan permet d'évaluer l'effet groupe tout en contrôlant la variance provenant de l'appartenance à un sexe. Dans les seuls cas des variables entraide (E) et soutien social (SS) on peut croire à l'interférence de la variable sexe pour expliquer les résultats du tableau précédent.

Les acquis liés à l'orientation du groupe à risque sont aussi moins importants que ceux du groupe fort (Lambda de Wilks = 0,97, F(4,541) = 4,8, p < 0,01). Les élèves du dernier quartile accordent peu de priorité à leurs études collégiales (F(1,544) = 4,4, p < 0,05), ont de moins grandes aspirations pour les études universitaires (F(1,544) = 8,8, p < 0,05) et ont plus souvent tendance à ne pas mener à terme leurs projets (F(1,544) = 14,5, p < 0,001).

Des différences significatives sont également observées entre les acquis sociaux des deux groupes (Lambda de Wilks = 0,95, F(5,532) = 5,5, p < 0,001). Les élèves du groupe à risque ont des capacités d'entraide moins développées (F(1,536) = 14,5, p < 0,001) et perçoivent être moins encouragés par leurs parents et leurs proches à faire des études collégiales (F(1,536) = 8,6, p < 0,005).

Finalement, les résultats montrent que l'attitude de l'élève à risque en rapport avec son passage au secondaire est plus négative que celle de l'élève fort (F(1,549) = 11,1, p < 0,005).

Les meilleurs indicateurs de la cote finale du secondaire

Comme les analyses précédentes l'ont montré, 11 variables sont importantes dans la différenciation entre le groupe à risque et le groupe fort (RA, AE, PE, RP, QA, PAE, ASP, RV, E, SS et ES). Dans le but d'identifier celles qui prédisent le mieux la cote finale au secondaire (qui constitue le critère de risque), une analyse de régression linéaire multiple est effectuée en considérant ces 11 variables comme des prédicteurs. La méthode « stepwise » est utilisée et elle permet de sélectionner les meilleurs indicateurs tout en considérant l'interrelation qui existe entre chacun d'eux. Cette étape s'effectue après que nous ayons forcé un contrôle de la variable genre pour éliminer l'effet des différences qui lui sont attribuables. Le tableau 3.1.6 présente les résultats de cette analyse.

Tableau 3.1.6

Les meilleurs prédicteurs de la cote finale du secondaire selon l'équation finale obtenue suite à l'application de la méthode « stepwise » avec contrôle de la variable genre

PRÉDICTEURS	R	BÊTA	R^2 (CUMULÉ)	F (CHANGEMENT)	α
Genre	0,13	1,10	1,8	10,4	<,005
AE	-0,37	-0,29	15,8	94,7	<,001
PE	0,31	0,24	19,9	30,1	<,001
ASP	0,28	0,18	22,3	18,2	<,001
PAE	0,16	-0,09	22,9	4,0	<,05

F(3,570) = 52,0, p < ,001

Tel qu'attendu, la variable genre explique une proportion significative des différences entre les cotes finales du secondaire. Ce résultat reflète simplement la supériorité des filles par rapport aux garçons à la fin de leur cours secondaire. On observe que l'anticipation de l'échec est de loin la variable la plus associée à la cote finale de l'élève. Ce facteur explique une part substantielle de la variance des cotes finales (14 %). La préparation aux examens vient en second lieu (4,1 %) suivie de l'aspiration aux études universitaires (2,4 %) et de la priorité accordée aux études collégiales (0,6 %).

Les différences entre les programmes d'enseignement général

Le profil d'APC n'est pas le même dans tous les programmes d'enseignement général. On observe des différences multivariées entre les acquis liés à l'apprentissage (Lambda de Wilks = 0,90, F(28, 1970) = 2,0, p < 0,005), les acquis liés à l'orientation (Lambda de Wilks = 0,92, F(16, 1654) = 2,7, p < 0,001), les acquis sociaux (Lambda de Wilks = 0,91, F(20, 1765) = 2,7, p < 0,001) et les acquis du secondaire (F(4, 549) = 3,2, p < 0,05) des élèves des différents programmes. L'analyse univariée suivie du test a posteriori *Student Newman Keuls* permet de constater que l'anticipation de l'échec (F(4,552) = 3,7, p < 0,01) est plus forte chez les élèves de Sciences humaines sans mathématiques que chez ceux et celles de Sciences. Aussi, le groupe de Sciences se prépare mieux aux examens (F(4, 552) = 4,2, p < 0,01) que le groupe de Sciences humaines (avec mathématiques ou sans mathématiques).

Concernant les acquis liés à l'orientation, on note que l'aspiration pour des études universitaires (F(4,544) = 4,2, p < 0,01) est plus forte chez les élèves de Sciences. On observe également que les élèves de Sciences humaines avec mathématiques et de Sciences administratives sont plus convaincus de faire des études universitaires que les élèves de Sciences humaines sans mathématiques.

Quant aux acquis sociaux, les résultats indiquent que le groupe de Sciences est moins impliqué socialement (F(4,536) = 2,8, p < 0,05), possède des capacités de leadership moins grandes (F(4,536) = 5,2, p < 0,001) et est plus anxieux socialement (F(4,536) = 2,8, p < 0,05) que le groupe de Sciences humaines sans mathématiques. Les gens de Sciences administratives et de Sciences humaines avec mathématiques ont des capacités de leadership plus grandes que les gens du groupe de Sciences et le premier groupe est aussi moins anxieux socialement que ces derniers.

Ajoutons enfin que les élèves de Sciences administratives ont une attitude plus positive de leur passage au secondaire (F(4,549) = 3,2, p < 0,05) que celle développée par le groupe de Sciences humaines sans mathématiques.

Les différences entre garçons et filles

Le tableau 3.1.5 présente les statistiques descriptives des APC des nouveaux arrivants en fonction du groupe d'appartenance et du sexe de l'élève. Les résultats des analyses de

variances multivariées montrent que des différences significatives existent entre garçons et filles pour trois familles d'APC (Apprentissage : Lambda de Wilks = 0,91, $F(7,553) = 7,7$, $p < 0,01$) ; Orientation : (Lambda de Wilks = 0,97, $F(4, 548) = 4,8$, $p < 0,01$) ; Secondaire : ($F(1, 556) = 12,02$, $p < 0,01$).

Les analyses univariées et l'inspection des moyennes montrent que les filles ont de plus fortes réactions d'anxiété aux examens ($F(1,559) = 8,2$), se préparent mieux aux examens ($F(1, 559) = 7,5$, $p < 0,01$), croient moins à la facilité ($F(1, 559) = 29,6$, $p < 0,001$) et croient plus aux méthodes de travail ($F(1, 559) = 13,4$, $p < 0,001$) que les garçons. De plus, les filles accordent une plus grande priorité à leurs études collégiales ($F(1, 551) = 15,2$, $p < 0,001$) et leur attitude vis-à-vis leur passage au secondaire est meilleure que celle des garçons ($F(1, 556) = 12,02$, $p < 0,01$).

Des effets d'interaction entre le sexe de l'élève et son groupe d'appartenance sont également observés mais seulement sur les acquis sociaux (Lambda de Wilks = 0,97, $F(5, 539) = 3,3$, $p < 0,01$). Dans le groupe fort, les filles s'entraident plus que les garçons ($F(1, 562) = 19,6$, $p < 0,001$) et cette différence n'est pas présente dans le groupe à risque. On observe aussi que les filles du groupe fort s'entraident plus que les filles du groupe à risque ($F(1, 562) = 15,4$, $p < 0,001$), ce qui n'est pas vrai pour les garçons. Le soutien social est plus grand chez les filles que chez les garçons dans les deux groupes (groupe fort : ($F(1, 556) = 28,8$, $p < 0,001$) ; groupe à risque : ($F(1, 556) = 5,22$, $p < 0,05$). De plus, les filles du groupe fort reçoivent plus de soutien social que celles du groupe à risque ($F(1, 556) = 13,7$, $p < 0,001$). Dans le groupe à risque, les filles ont un niveau d'implication sociale plus élevé que celui des garçons ($F(1, 543) = 18,3$, $p < 0,001$). Cette différence n'est pas observée dans le groupe fort. Enfin, les garçons du groupe fort sont plus actifs socialement que les garçons du groupe faible ($F(1, 543) = 8,5$, $p < 0,01$).

3.1.3.4 LA DISCUSSION

Les APC des élèves et le rendement scolaire antérieur

L'objectif de l'étude 1 était de vérifier l'hypothèse stipulant qu'à leur entrée au collège, les élèves recevant le statut d'élève à risque ont des compétences d'apprentissage moins développées, des acquis liés à l'orientation et des acquis sociaux moins importants et une attitude vis-à-vis leur passage au secondaire plus négative que ceux et celles recevant le statut d'élève fort. Les résultats suggèrent que cette hypothèse est confirmée. En effet, les élèves à risque, comparativement aux élèves forts, rapportent avoir des réactions physiologiques et psychologiques avant, pendant et après les examens plus importantes, entretiennent plus fréquemment des pensées négatives face à leur avenir (ex. : je n'aurai pas mon DEC ; je serai obligé-e de reprendre le cours), se préparent moins bien aux examens, éprouvent plus de difficultés à solliciter l'aide du professeur ou à poser des questions en classe lorsqu'ils ont des problèmes et sont moins attentifs en situation d'étude. Sur le plan de l'orientation, ces

élèves font plus fréquemment passer leur travail ou leurs loisirs avant leurs études, aspirent beaucoup moins à obtenir un diplôme universitaire et investissent moins d'énergies dans leurs projets personnels que les élèves forts. Sur le plan social, les élèves à risque ont plus de difficulté à s'assurer de la collaboration de leurs pairs pour effectuer leurs travaux scolaires et perçoivent recevoir moins de soutien social de la part de leurs parents et de leurs proches. Enfin, l'élève à risque comparativement à l'élève fort affiche une attitude plus négative face à son passage au secondaire. Il croit moins en l'utilité et la pertinence des choses qu'il a apprises et évalue plus négativement la qualité des enseignements reçus au secondaire.

Dans le même sens que d'autres études (Watkins, 1986 ; Falardeau, Larose et Roy, 1987 ; Waldo, 1986 ; Blouin, 1987 ; Tracey & Sedlacek, 1985), les résultats de l'étude 1 suggèrent que la réussite scolaire est associée à la présence d'acquis non intellectuels. Ces acquis semblent importants non seulement lorsqu'ils sont liés directement au contexte scolaire — l'apprentissage et l'orientation— mais également lorsqu'ils touchent des aspects complémentaires de la vie étudiante tels l'entraide par les pairs et le soutien social procuré par les proches et les parents.

Il est probable qu'en raison de l'absence de compétences d'apprentissage (ex. : bien se préparer aux examens en faisant régulièrement des lectures et en posant à d'autres des questions sur le contenu des lectures ; faire une lecture soutenue et attentive dans un contexte d'étude favorable) et de compétences sociales (recourir à l'aide du professeur lorsque quelque chose ne va pas ; poser des questions en classe ; se créer rapidement un réseau d'entraide pour faciliter ses apprentissages), l'élève ait été dans le passé plus souvent confronté à l'échec. L'apprentissage répété de l'échec peut sans doute contribuer à développer chez lui un haut niveau d'anxiété évaluative tant sur le plan cognitif (il a peur de l'échec et de ses conséquences) qu'affectif (il réagit physiquement lorsqu'il se retrouve en situation d'évaluation). L'absence de compétences jumelée aux effets douloureux qu'elle entraîne dans les situations où elles sont requises amènerait l'élève à développer une représentation de soi conforme à ses expériences même dans des situations non menaçantes (ex. : l'élève à risque se sait admis au cégep mais s'évalue tout de même moins compétent que l'élève fort).

Les effets probables de l'échec ne se limitent pas exclusivement au domaine de l'apprentissage. Les résultats montrent que, même si l'élève à risque se sait admis au cégep, il accorde une moins grande priorité à ses études, aspirent moins à faire des études universitaires —même s'il est dans un programme d'enseignement général— et est moins enclin à investir des énergies dans la concrétisation de ses projets personnels que l'élève fort.

L'expérience de l'échec pourrait également amener l'élève à développer la croyance que son milieu est inadéquat (attribution externe). Étant confronté aux situations d'évaluation sans posséder les compétences nécessaires dans son répertoire, il ferait sans doute le constat de sa propre incompétence mais surtout de l'inaccessibilité de son entourage à le soutenir dans de

telles situations (faible perception de soutien social) et de l'inefficacité des enseignements reçus dans le passé (attitude négative vis-à-vis sa propre expérience au secondaire).

Ces résultats ainsi que leur interprétation font ressortir la dynamique importante qui existe entre trois composantes de l'élève : ses compétences, ses réactions physiques, émotives et cognitives dans certaines situations et ses perceptions de lui-même et de son milieu. Lorsque nous tentons de comprendre le profil non intellectuel de l'élève à risque à son entrée au collège et d'intervenir en fonction de ce profil, il est à notre avis, impératif de considérer ces trois composantes et les liens qui existent entre elles.

Les APC des élèves et les différents programmes d'enseignement général

En plus de vérifier la première hypothèse de recherche, l'étude 1 a permis d'explorer les variations dans les APC des élèves selon leur programme d'étude. En ce sens, nous avons montré que les élèves de Sciences humaines, par rapport aux élèves de Sciences, anticipaient plus fortement l'échec —seulement ceux qui n'ont pas l'option mathématiques— et se percevaient moins bien préparés à affronter les examens. L'anticipation de l'échec semble caractérisée le patron cognitif des élèves qui s'inscrivent en Sciences humaines sans mathématiques. Ce résultat confirme ce que nous avions déjà obtenu auparavant auprès d'un échantillon d'élèves qui était déjà au collège depuis cinq mois (Falardeau, Larose & Roy, 1988). Il est très probable que ces élèves, contrairement aux élèves de Sciences et de Sciences humaines avec mathématiques, aient une expérience plus grande de l'échec. Ces expériences ont sans doute contribué au développement d'une caractéristique cognitive de l'élève, celle d'anticiper avec une certaine crainte les situations d'évaluation. On pourrait même penser que cette anticipation négative puisse être à la source de comportements d'apprentissage inadéquats. Les élèves de Sciences humaines sans mathématiques auraient tendance à ne pas étudier la matière au complet avant un examen et ne garderaient pas assez de temps pour la révision. Dans le même sens, il n'est pas étonnant de constater que les élèves de Sciences humaines sans mathématiques soient ceux qui affichent l'attitude la plus négative face à leur passage au secondaire.

Bien que tous les élèves soient conscients que l'admission à un programme d'enseignement général doit habituellement mener à des études universitaires, des différences notables sont observées quant à l'aspiration des élèves à faire des études postcollégiales. Les élèves de Sciences humaines sans mathématiques sont ceux qui sont les moins convaincus de faire des études universitaires. Ils se différencient des élèves de Sciences humaines avec mathématiques et des élèves de Sciences administratives. Les élèves de Sciences, pour leur part, sont ceux qui aspirent le plus fortement à faire des études universitaires. Il est encore très probable que l'aspiration à des études postcollégiales soit associée au rendement scolaire antérieur. Les élèves qui s'inscrivent en Sciences pures ou naturelles seraient plus convaincus de faire des études universitaires parce qu'ils auraient acquis la confiance nécessaire pour croire en leur chance de succès ici au collège. Cette confiance a pu être développée par le biais

de renforcements que fournissent les différents agents éducatifs (professeurs, parents, etc.) qui accompagnent le jeune durant son cours secondaire. Ce qu'il faut croire également, c'est que le message transmis par les éducateurs n'est pas aussi renforçant pour ceux et celles qui choisissent volontairement ou non la voie des Sciences humaines.

Sur le plan des acquis sociaux, les résultats obtenus suggèrent que les élèves de Sciences sont moins compétents dans leurs interactions avec autrui. Par rapport aux élèves de Sciences humaines, ils perçoivent avoir plus de difficulté à s'affirmer quand quelque chose ne vas pas, ressentent plus de nervosité au contact de nouvelles personnes et sont plus anxieux devant des groupes. Conséquemment, ces élèves rapportent être moins impliqués dans leur milieu social. Ce portrait des compétences sociales de l'élève de Sciences laisse croire que le stéréotype du scientifique n'est pas tout à fait imaginé puisque les candidats s'évaluent eux-mêmes moins compétents. Il est probable que cette évaluation influence le choix de programme de l'élève lorsqu'il s'inscrit au collégial. Les élèves qui montrent des qualités sur le plan interpersonnel sont sans doute encouragés à choisir des professions dites « plus humaines ». Il faut aussi se questionner sur l'influence des cours à contenu scientifique sur le développement de la compétence sociale. Il se peut que le chemin emprunté par les élèves de Sciences dès la troisième secondaire les limite dans leurs possibilités de vivre des expériences sociales.

Outre les explications qu'on peut fournir, ce qui apparaît particulier et inquiétant, c'est de constater des inégalités importantes entre les compétences d'élèves qui s'inscrivent à différents programmes d'enseignement général. Le Conseil des collèges, dans son rapport annuel traitant de l'harmonisation du secondaire et du collégial (Conseil des collèges, 1989), a bien montré que les élèves les plus dévalorisés dans leur cheminement scolaire étaient ceux qui n'empruntaient pas la « voie royale », c'est-à-dire celle des Sciences pures et naturelles. Ce qu'entend l'élève lorsque vient le temps de décider de son cheminement, c'est de choisir, non pas en fonction de ses intérêts, mais en fonction de son rendement scolaire. Ceux qui excellent iront dans les programmes de Sciences et les plus faibles seront encouragés à cheminer dans les sciences molles telles les Sciences humaines sans mathématiques et les programmes d'Arts et Lettres. Cette pression sur l'élève peut provenir des différents intervenants rencontrés au secondaire et au collégial mais également des parents. Il devient alors important de mettre en place, comme le suggère le Conseil des collèges (Conseil des collèges, 1989), des mécanismes qui permettront aux élèves forts de se sentir encouragés à s'orienter vers les Sciences humaines et aux élèves moins forts d'entrevoir des possibilités de s'intégrer à des programmes de Sciences pures et naturelles.

Il est aussi légitime de croire que les voies actuelles empruntées par les élèves dès leur troisième secondaire ne sont pas favorables au développement d'une compétence générale. D'une part, les élèves choisissant la voie des carrières dites « scientifiques » auront moins l'occasion d'échanger, de s'exprimer en classe et de partager des expériences sociales.

D'autre part, les élèves optant pour les carrières dites « humaines » auront compris le message social à l'effet que l'option Sciences humaines n'est pas un choix pour eux mais bien une conséquence des limites personnelles sur le plan des compétences d'apprentissage.

Les APC et les différences liées au sexe de l'élève

L'analyse des différences sexuelles montrent clairement que les filles s'évaluent, sur plusieurs aspects, plus compétentes que les garçons. Elle se préparent mieux aux examens, présentent un système de croyances plus réalistes et accordent une plus grande priorité à leurs études collégiales. Cette auto-évaluation favorable n'est sans doute pas étrangère au fait qu'elles affichent une attitude plus positive face à leur passage au secondaire. Comme d'autres l'ont déjà mentionné (voir Bee & Mitchell, 1986), les filles posséderaient de meilleures capacités verbales que les garçons. À notre avis, cette supériorité des filles par rapport aux garçons constitue un atout important pour répondre aux exigences du système d'éducation. Les propos de Falardeau et ses collègues (1988) montrent bien quelles sont ces exigences éducatives : « l'enseignement passe par les mots, fait appel à la lecture, [...] l'évaluation se fait le plus souvent au moyen de l'écriture... ». En ce sens, on peut penser que les filles se perçoivent généralement plus compétentes que les garçons parce qu'elles ont acquis, durant leur développement, certaines habiletés qui s'avèrent fondamentales pour répondre aux exigences de l'enseignement. C'est aussi ce qui pourrait en partie expliquer leur supériorité aux garçons sur le plan scolaire.

Bien que les filles s'évaluent généralement plus compétentes que les garçons, elles rapportent être plus anxieuses dans les situations évaluatives. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par certains chercheurs américains (Seipp, 1991). Les filles, parce qu'elles accordent plus d'attention à leur image personnelle, craindraient plus fortement les événements qui pourraient menacer cette image. La situation d'évaluation peut constituer un tel événement. Si les filles entretiennent un discours qui suppose qu'un échec ou qu'une faible performance menace l'image de soi, elles anticiperont l'événement en développant des réactions d'anxiété avant, pendant et après les examens.

Enfin, les résultats ont montré que l'entraide et la perception de soutien social sont associés aux acquis scolaires des filles alors que l'implication sociale est reliée à ceux des garçons. La relation d'aide semble être un processus typique de la relation interpersonnelle des filles et elle aurait des effets plus bénéfiques sur leur performance qu'elle en aurait sur celle des garçons. Ce résultat est important puisqu'il implique que les différentes formes de soutien social existant dans les programmes d'encadrement des élèves à risque, du moins pour le soutien émotif, devraient être plus efficaces auprès des filles qu'auprès des garçons. Par contre, c'est l'implication sociale dans des projets éducatifs et communautaires qui permettraient aux garçons d'améliorer leurs résultats scolaires. C'est ce que suggèrent les relations entre les acquis sociaux des garçons et des filles et leurs acquis scolaires avant l'entrée au cégep.

DEUXIÈME PARTIE

3.2 L'ÉTUDE 2 : PROFIL DES RELATIONS ENTRE LES ACQUIS PRÉCOLLÉGIAUX (APC) DES NOUVEAUX ARRIVANTS, LES PERCEPTIONS DE SOI, LA QUALITÉ DU MILIEU COLLÉGIAL ET L'EXPÉRIENCE DE L'ÉLÈVE EN PÉRIODE DE TRANSITION

Quelles sont les relations entre les perceptions de soi et la qualité du milieu collégial en période de transition ?

Quelles sont les relations entre les perceptions de l'élève en période de transition et ses acquis précollégiaux ?

En quoi les perceptions des élèves à risque au premier trimestre sont-elles différentes de celles des élèves forts ?

En quoi les perceptions des élèves en période de transition varient-elles selon le programme d'étude ?

En quoi les perceptions des hommes sont-elles différentes de celles des femmes en période de transition ?

En quoi l'expérience des élèves à risque au premier trimestre est-elle différente de celle des élèves forts ?

Quelles sont les relations entre l'expérience de l'élève et ses perceptions en période de transition ?

Quelles sont les relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses APC ?

3.2.1 Les objectifs

L'étude 2 a pour objectifs généraux d'identifier quelles perceptions de soi et quelles expériences permettent de différencier les nouveaux arrivants à risque de ceux qui ne sont pas à risque (deuxième partie de l'hypothèse 1). Aussi, elle doit permettre de vérifier les hypothèses stipulant l'existence de relations entre les APC, les perceptions de soi, la qualité du milieu collégial et la qualité de l'intégration (hypothèses 2 et 3). Nous formulons l'hypothèse que les élèves forts devraient se percevoir sur les plans cognitif et scolaire plus compétents et se sentir socialement mieux intégrés au cégep que les élèves à risque. De plus, l'expérience de l'élève à risque devrait être différente de celle de l'élève fort. Ce dernier devrait être plus impliqué sur les plans scolaire —habitudes de travail au collège—, social —interactions auprès des enseignants et auprès des pairs— et institutionnel —exploration du milieu, implication parascolaire—. Aucune hypothèse n'est formulée quant aux différences de perception du milieu des élèves à risque et des élèves forts. Celles-ci sont, à notre avis, beaucoup plus dépendantes de l'environnement que des acquis scolaires de l'élève.

Pour vérifier ces hypothèses, deux groupes d'élèves sont comparés : 1) les élèves admis dans un programme d'enseignement général qui ont une cote finale au secondaire inférieure à 75 % des cotes des élèves admis dans leur programme (élèves du dernier quartile) ; 2) les élèves admis dans un programme d'enseignement général qui ont une cote au secondaire supérieure à 75 % des cotes des élèves admis dans leur programme (élèves du premier quartile). Les élèves du premier quartile sont identifiés à des élèves forts alors que ceux du dernier quartile à des élèves à risque. En plus de tester les hypothèses formulées plus tôt, l'étude 2 permet d'explorer les relations entre, d'une part, les perceptions de soi, la qualité des milieux enseignant et non enseignant et les expériences collégiales de l'élève et, d'autre part, le sexe du répondant et son programme d'étude.

3.2.2 La méthodologie

Les sujets

Pour constituer l'échantillon, nous avons d'abord convoqué tous les élèves ayant ou bien une cote finale élevée (Q1) ou bien une cote finale faible (Q4) à participer à cette seconde étude (voir tableau 3.1.1). Nous souhaitions à ce moment rencontrer au moins cent élèves par catégorie. Moins de 10 % des élèves de la population-cible ont répondu à l'invitation. Nous avons ensuite, par l'intermédiaire de l'enseignant ou de l'enseignante, rencontré des groupes-classe constitués d'une proportion importante d'élèves forts et/ou faibles. Cette deuxième stratégie nous a permis de former un échantillon de taille convenable (n = 196).

Tableau 3.2.1
Description de l'échantillon de l'étude 2

		GROUPE FORT	GROUPE À RISQUE
Programme			
	Sciences	15	25
	Sc. hum. avec math.	44	28
	Sc. hum. sans math.	5	7
	Sciences administratives	34	30
	Arts et Lettres	6	2
Sexe			
	Hommes	27	42
	Femmes	77	50
Cote finale		97,8(7,1)*	73,2(8,1)
Total		104	92

* Moyenne (écart type)

Comme le montre le tableau 3.2.1, bien qu'il y ait certaines différences dans les proportions des deux groupes selon le programme d'étude, celles-ci ne sont pas significatives (X^2 (3dl) = 5,8 n. s.). Tel qu'attendu, la proportion de filles dans le groupe fort est plus importante que celle observée dans le groupe faible (X^2 (1dl) = 8,3 $p < 0,01$). On observe également que les cotes finales observées dans chacun des groupes ne sont pas très différentes de celles obtenues lors de la première étude (voir tableau 3.1.1), ce qui suggère une assez bonne représentativité de l'échantillon de départ.

Les instruments

Deux instruments permettent de rendre compte des variables mesurées dans l'étude 2. Les perceptions de soi sont évaluées à partir de l'échelle des perceptions de soi (annexe 1, section 2) et la qualité du milieu collégial est évaluée à partir des échelles de la qualité des milieux enseignant et non enseignant (annexe 1, sections 3 et 4). Les expériences collégiales sont mesurées à partir d'une auto-évaluation de certains indicateurs quantitatifs associés à l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle de l'élève (annexe 3). Ces instruments ainsi que leurs qualités métriques sont décrits au chapitre 2.

La procédure

Cinquante-six élèves sont rencontrés en dehors des heures de classe et 140 élèves sont rencontrés en classe. Les rencontres ont lieu entre la quatrième semaine de cours et la mi-

trimestre. Dans les deux cas, la procédure est la même. Les objectifs du projet sont expliqués par le chercheur et des directives sont données aux participants pour compléter les deux mesures. L'élève répond d'abord aux échelles de perception de soi et de la qualité du milieu collégial et complète ensuite la mesure des expériences scolaires, sociales et institutionnelles. Une feuille de consentement est signée par l'élève et remise aux chercheurs (annexe 4).

3.2.3 Les résultats et la discussion de l'analyse des mesures de perception

3.2.3.1 LES RELATIONS ENTRE LES PERCEPTIONS DE SOI ET LA QUALITÉ DU MILIEU POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES ÉLÈVES FORTS

Le tableau 3.2.2 présente les corrélations de Pearson entre les différentes perceptions de l'élève mesurées en période de transition. À l'intérieur de l'encadré sont présentées les corrélations pour les élèves à risque et à l'extérieur, celles pour les élèves forts. Cette matrice nous permet de vérifier la question suivante : les perceptions de compétence cognitive et scolaire et la perception d'intégration sociale sont-elles associées à la qualité du milieu tel qu'évalué par l'élève à risque (deuxième partie de l'hypothèse 3) ? Dans le but de répondre spécifiquement à cette question, des analyses de régression linéaire multiple sont effectuées sur l'ensemble de ces corrélations. Les scores de perception de soi sont considérés, chacun leur tour, comme la variable prédite et les scores de la qualité du milieu constituent les indicateurs. Quatre régressions par groupe (groupe à risque et groupe fort) sont effectuées. Le tableau 3.2.3 résume les résultats de ces analyses.

Tableau 3.2.2

Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition

	PERCEPTION DE SOI				PERCEPTION DU MILIEU					
					ENSEIGNANT				NON ENSEIGNANT	
	PCC	PNR	PCR	PINT	PCO	PAF	PRE	PSE	PSNE	PCOM
De soi										
PCC	—	,43**		,28**			,35**	,34*	,31*	
PNR	,58**	—								
PCR			—	-,34**						-,30*
PINT	,25*			—		,37**	,27*		,32*	,75**
Du milieu										
enseignant										
PCO					—				-,33*	
PAF						—		,37**	,29*	,44**
PRE							—	,38**	,43**	
PSE							,33**	—	,46**	,28*
non-enseignant										
PSNE					-,28*			,42**	—	,42**
PCOM	,25*			,63**		,29*		,35**	,27*	—

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice. Les corrélations du groupe à risque sont présentées au-dessus de la diagonale et celles du groupe fort, au-dessous.

* $p < ,01$
** $p < ,001$

Tableau 3.2.3

Prédiction des scores des perceptions de soi à partir des scores des perceptions du milieu

PERCEPTIONS	ÉQUATIONS FINALES	
	Groupe à risque	Groupe fort
PCC	PSE + PRE	PCOM
r^2	16,8%	6,5%
PNR	—	—
r^2	—	—
PCR	PCOM	—
r^2	8,4%	—
PINT	PAF + PSNE	—
r^2	17,5%	—

Note : À cause des corrélations trop importantes entre la PINT et la PCOM, nous n'avons pas utilisé simultanément ces deux variables dans une même équation.

On observe que la perception de compétence cognitive de l'élève à risque est associée à deux variables de la classe : la perception du soutien que procure l'enseignant et la perception de la clarté des règles de fonctionnement (R^2=16,8 %). En d'autres termes, l'élève à risque qui perçoit du soutien des enseignants dans ses groupes-classe et qui considère que les règles de fonctionnement sont explicites et bien présentées, a plus de chance de se sentir compétent dans ses apprentissages et de se juger aussi intelligent que ses pairs. Ce résultat est particulièrement intéressant d'autant plus que ces variables n'interviennent pas pour expliquer la perception de compétence cognitive des élèves forts. Comme l'indique le tableau 3.2.3, la perception d'intégration à la communauté collégiale est la seule variable associée à la perception de compétence cognitive de l'élève fort. L'élève fort qui apprécie son expérience au cégep, ne regrette pas d'être venu dans ce collège, considère le milieu chaleureux, a d'autant plus de chance de se percevoir compétent dans ses apprentissages. La relation entre ces deux variables (perception de compétence et perception de la communauté) est cependant beaucoup moins importante (R^2 = 6,5 %).

La perception normative du rendement scolaire n'est associée à aucune variable du milieu tant pour les élèves à risque que pour les élèves forts. Pour sa part, la perception contextuelle du rendement est associée négativement à la perception de la communauté collégiale pour les élèves à risque seulement. En d'autres termes, l'élève à risque qui apprécie son expérience au collège, qui ne regrette pas son choix pour ce collège et qui considère le milieu chaleureux a moins de chance de croire à la correspondance entre ses résultats du secondaire et ceux qu'il obtiendra ici au collège.

Enfin, le tableau 3.2.3 montre que la perception d'intégration sociale des élèves à risque est associée positivement à la perception d'affiliation dans les groupes-classe et à la perception du soutien non enseignant. Les élèves à risque qui sont intégrés à un réseau d'amis au cégep, qui ne ressentent pas de solitude et qui disent avoir développé un sentiment d'appartenance envers les gens du milieu perçoivent plus d'affiliation dans leurs groupes-classe et ont le sentiment que les personnes du milieu non enseignant sont serviables et disponibles.

3.2.3.2 LA DISCUSSION

Le premier point de discussion concerne la relation entre la perception de compétence cognitive et la qualité du milieu. Les résultats suggèrent que l'élève à risque peut se sentir compétent s'il a le sentiment de recevoir du soutien en classe et s'il perçoit que son environnement pédagogique est structuré. Ce qui est intéressant, c'est de constater que cette relation n'existe pas chez les élèves forts. La perception de compétence cognitive de ces derniers ne serait pas influencée par le soutien perçu, ni par la structure de l'environnement pédagogique mais serait plutôt faiblement associée à une variable plus globale, la satisfaction d'être au collège.

Il est probable que l'élève à risque soit plus sensible à ce que Pascarella (1985) a appelé la qualité institutionnelle. L'élève qui a rencontré des difficultés dans le passé et qui a vécu l'échec est beaucoup plus vulnérable aux imprévus d'une transition scolaire. Autant la qualité du milieu d'enseignement peut être déterminante pour prédire son ajustement au collège (Pascarella, 1985 ; Weidman, 1989), autant la pauvreté peut entraîner une régression de la perception qu'aura l'élève de son adaptation (Banning, 1989). Cette interprétation est tout à fait cohérente avec ce que nous avions déjà observé dans l'évaluation d'un programme d'intégration aux études collégiales (Larose & Roy, 1991). Les élèves à risque qui ne reçoivent pas d'encadrement spécial ont tendance à s'évaluer, à la fin du premier trimestre, moins compétents dans leur façon d'apprendre et dans leurs capacités à faire des choix qu'avant d'entrer au collège.

Pour leur part, les élèves forts ne remettent pas en cause leur compétence personnelle même s'ils perçoivent que le professeur leur donne peu de soutien et qu'il est peu structuré. En partant du modèle suggéré par Perry (1981) et en posant l'hypothèse que la force du dossier scolaire est grandement associée à des compétences cognitives avancées, il se peut que ces élèves possèdent une meilleure capacité à s'adapter à des environnements moins structurés et à fonctionner sans s'attendre à être encadrés par le professeur. Ces élèves seraient plus actifs et plus responsables de leurs apprentissages. On peut également penser que les élèves forts sont beaucoup plus avancés dans leur recherche d'indépendance (Chickering, 1969).

Ce résultat suppose qu'une attention particulière de la part des enseignants et enseignantes à l'égard de la clientèle à risque, peut être bénéfique pour le développement du sentiment de compétence personnelle de l'élève. Il suggère également que la précision de même que la clarté des règles constituent des conditions pédagogiques importantes pour faciliter l'apprentissage de ces élèves en période de transition.

Les résultats ont également montré que les élèves à risque qui se disent satisfaits de leur expérience au collège ont moins tendance à croire en la correspondance entre les notes qu'ils avaient au secondaire et celles qu'ils peuvent maintenant avoir. D'une part, il est possible que, lorsque l'élève a répondu aux questionnaires, sa satisfaction d'être au collège était associée positivement aux résultats qu'il avait accumulés à ce moment. Dans ce cas, l'élève à risque croirait moins en la correspondance puisque son expérience vient contredire cette hypothèse. D'autre part, il se peut que l'appréciation envers le milieu d'étude contribue à entrevoir de façon plus encourageante ses chances de réussite. L'élève peut avoir l'impression que le bien-être qu'il vit au collège est un signe d'une éventuelle réussite.

Les élèves à risque qui se sentent intégrés socialement perçoivent plus d'affiliation dans leur groupe-classe et plus de soutien de la part du personnel non enseignant. La qualité de l'intégration sociale fait en partie référence à l'absence d'isolement et à la satisfaction de la vie sociale au collège. Il n'est donc pas étonnant que l'élève faible qui a le sentiment de pouvoir

se faire des amis dans son groupe-classe (affiliation) et qui constate la grande disponibilité du personnel non enseignant vit moins d'isolement et est plus satisfait de ses relations. Ce processus n'est cependant pas apparent pour les élèves forts. Leur perception d'intégration n'est associée à aucune variable des milieux enseignant et non enseignant. Il est possible que l'élève fort, étant plus actif que l'élève à risque dans ses apprentissages en classe, investit moins de temps à socialiser, à créer des liens ou à chercher à se sentir bien avec les autres élèves. En ce sens, la perception de son intégration sociale serait moins déterminée par ce qui se passe dans le contexte d'apprentissage. L'élève à risque, étant moins actif et moins persévérant dans ses apprentissages se sécuriserait en établissant des liens interpersonnels avec les autres élèves.

3.2.3.3 LES PRÉDICTIONS DES PERCEPTIONS DE COMPÉTENCE COGNITIVE, DE COMPÉTENCE SCOLAIRE ET D'INTÉGRATION SOCIALE À PARTIR DES APC POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES ÉLÈVES FORTS

Le tableau 3.2.4 présente les corrélations de Pearson entre les APC et les variables de perception de soi mesurées en période de transition pour les deux groupes d'élèves. Cette matrice permet de répondre à la question suivante : les perceptions de compétence cognitive et scolaire et la perception d'intégration sociale de l'élève à risque sont-elles associées à ses acquis précollégiaux (première partie de l'hypothèse 2) ? Dans le but de répondre spécifiquement à cette question, nous reprenons le même type d'analyses effectuées dans la section précédente. Le tableau 3.2.5 résume les résultats de ces analyses.

Tableau 3.2.4

Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et leurs perceptions de compétence cognitive, scolaire et d'intégration sociale en période de transition

ACQUIS PRÉ-COLLÉGIAUX	GROUPE À RISQUE (Q4)				GROUPE FORT (Q1)			
	PCC	PNR	PCR	PINT	PCC	PNR	PCR	PINT
D'apprentissage								
RA					-,31*			
AE					-,33*	-,37**		
PE		,30*			,36**	,26*		
RP								
QA	,30*				,41**	,26*		,24*
CF								
CM								
Liés à l'orientation								
PAE					,35*			
ASP	,35*	,30*						
CC			-,30*					
EC	,33*	,37*			,40**			
Sociaux								
E	,31*				,31*			
AS			,36*		-,41**			
SS								
L	,31*	,35**			,39**	,35**		
IS								,24*
Du secondaire								
ES	,32*				,32*			

* $p < ,01$
** $p < ,001$

Tableau 3.2.5

Prédiction des scores des perceptions de soi à partir des acquis précollégiaux

PERCEPTIONS	ÉQUATIONS FINALES	
	Groupe à risque	Groupe fort
PCC r^2	QA + E 13,4%	AS + PE 26,6%
PNR r^2	CC + ASP 19,8%	AE 11,1%
PCR r^2	— —	— —
PINT r^2	— —	QA 5,0%

De façon générale, la matrice des corrélations montre que les acquis liés à l'apprentissage sont associés à la perception de compétence cognitive et pour les élèves forts et pour les élèves à risque. Les résultats du tableau 3.2.5 indiquent que peu d'anxiété sociale et une bonne préparation aux examens prédisposeraient les élèves forts à se percevoir compétents en période de transition. Chez les élèves à risque, la qualité d'attention dans les travaux et l'entraide entre les pairs constitueraient des indices potentiels de l'auto-évaluation de la compétence cognitive. Notons que la prédiction du sentiment de compétence cognitive est plus précise chez l'élève fort que chez l'élève à risque.

D'autre part, la perception normative du rendement est associée, chez l'élève à risque, à son aspiration envers les études universitaires et à l'énergie qu'il est prêt à investir pour concrétiser ses projets personnels. Chez l'élève fort, seule l'anticipation de l'échec est associée à la perception normative du rendement.

Enfin, les résultats montrent que, chez les élèves forts, il y une relation entre la qualité de l'attention dans les travaux et la perception d'intégration sociale. Il n'y a aucune relation entre les acquis sociaux et la perception d'intégration sociale au collège.

3.2.3.4 La discussion

Deux types de variables semblent constituer de bons indicateurs de la perception de compétence cognitive. Le premier type regroupe des variables associées à l'étude (préparation aux examens et qualité d'attention dans les travaux) alors que le second type réfère à des variables sociales (entraide et anxiété sociale). D'une part, il n'est pas étonnant que les APC liés à l'étude soient de bons indicateurs de la perception de compétence cognitive en période de transition puisque cette dernière repose en grande partie sur l'auto-évaluation de l'élève en situation d'étude. D'autre part, l'anxiété sociale, l'entraide et la perception de compétence cognitive sont toutes des variables impliquant une certaine comparaison sociale. L'élève qui anticipe négativement le contact avec les autres aura tendance à se juger, par rapport à ses pairs, moins efficace dans sa façon d'apprendre parce qu'il associerait ses difficultés d'interaction à lui-même, cette association pouvant se généraliser à sa perception de compétence cognitive. Aussi, la crainte des autres peut découler d'un sentiment d'incompétence sur le plan du travail. L'élève qui s'évalue négativement aura tendance à anticiper le rejet d'autrui et conséquemment évitera ses pairs.

Chez les élèves à risque, la perception normative du rendement est associée principalement aux acquis liés à l'orientation Ces derniers joueraient un rôle important pour prédire la confiance qu'a l'élève à risque en ses chances de réussir. Les aspirations scolaires et le désir de concrétiser des projets personnels sont sans doute des indicateurs du désir d'accomplissement de l'élève. Ce désir amènerait l'élève à développer des attentes élevées par rapport à ses chances de réussite au cégep. Ainsi, l'élève à risque qui présente ces

caractéristiques, malgré ses pauvres acquis scolaires, se percevrait capable de réussir mieux que la moyenne des élèves de son programme. Nous verrons au prochain chapitre si les acquis liés à l'orientation contribuent à prédire le succès réel de l'élève à risque au premier trimestre.

Chez les élèves forts, c'est l'anticipation de l'échec qui a le plus d'influence sur la perception normative du rendement scolaire. Un élève qui avait de très bonnes notes au secondaire mais qui anticipe tout de même l'échec croira moins en ses chances d'obtenir des notes supérieures à la moyenne des nouveaux arrivants de son programme d'étude. L'anticipation de l'échec contribuerait sans doute au développement d'attentes non fondées. L'élève fort qui s'intègre à un nouveau milieu d'étude peut avoir des difficultés à s'évaluer par rapport à la norme. De plus, s'il anticipe l'échec, le milieu collégial peut lui paraître plus menaçant et plus compétitif que le milieu secondaire. L'interaction entre ses perceptions du nouveau milieu et la crainte qui l'habite pourrait contribuer à alimenter ses attentes peu élevées par rapport à son rendement scolaire.

Aucune relation n'est observée entre les APC et la perception d'intégration sociale en période de transition sauf pour la variable qualité d'attention, mais ce lien est très faible. On aurait pu s'attendre à ce que les acquis sociaux prédisent la perception d'intégration sociale au cégep. Ce n'est pas le cas. L'absence de lien pourrait s'expliquer par l'instabilité des acquis sociaux. On pourrait penser que l'évaluation de la compétence sociale (ou des acquis sociaux) fluctue en période de transition à cause des importants changements sociaux que vit l'élève (ex. : dissolution du réseau social). La perception d'intégration sociale serait alors beaucoup plus influencée par le milieu (climat du collège, possibilités de créer des liens, etc.) que par les compétences mesurées avant l'entrée au cégep.

3.2.3.5 LES RELATIONS ENTRE LES APC ET LA QUALITÉ DES MILIEUX ENSEIGNANT ET NON ENSEIGNANT POUR LES ÉLÈVES À RISQUE ET LES ÉLÈVES FORTS

Le tableau 3.2.6 présente les corrélations entre les APC et la qualité des milieux enseignant et non enseignant. Comme la matrice le suggère, il y a beaucoup moins de relations entre ces deux groupes de variables qu'entre les perceptions de soi et les APC. Seule la variable perception du soutien non enseignant semble reliée de façon stable aux APC et ce, seulement pour les élèves forts. Les élèves qui ont de la facilité à recourir à l'aide du professeur, qui montrent une attention soutenue dans leurs travaux, qui croient peu à la facilité, qui sont prêts à investir du temps et des énergies dans la réalisation de leurs projets personnels et qui éprouvent peu d'anxiété sociale auront tendance à percevoir plus de soutien de la part du personnel non enseignant.

Tableau 3.2.6
Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et leurs perceptions du milieu en période de transition

Acquis pré-collégiaux	GROUPE À RISQUE						GROUPE FORT					
	PCO	PAF	PRE	PIE	PENS	PCOM	PCO	PAF	PRE	PIE	PENS	PCM
D'apprentissage												
RA							.33*					
AE	.30*						.31*					
PE												
RP											.34*	
QA											.30*	
CF											-.37**	
CM	-.28*											
Liés à l'orientation												
PAE												
AEP												
CC					.39*							
RC											.30*	
Sociaux												
S												
AS											-.31*	
SS		.33*										
L							-.30*					
IS												
Du secondaire												
ES			.30*									

* $p < .05$ ** $p < .001$

3.2.3.6 LA DISCUSSION

Comme il est suggéré dans le modèle théorique présenté au chapitre 1, les facteurs du milieu, évalués dans cette étude par des perceptions, sont indépendants des caractéristiques personnelles de l'élève à risque avant qu'il entre au collège. Ces résultats suggèrent que l'évaluation que fait l'élève du milieu collégial est assez objective et ne reflète pas un sentiment personnel ou une évaluation teintée de son incompétence ou de sa compétence. En période de transition, la qualité des milieux enseignant et non enseignant pourra donc apporter une contribution unique à la qualité des expériences scolaires, sociales et institutionnelles et faciliter ainsi l'atteinte d'un meilleur rendement scolaire au premier trimestre.

3.2.3.7 L'ANALYSE DES PERCEPTIONS DE L'ÉLÈVE EN FONCTION DU GROUPE, DU PROGRAMME D'ÉTUDE ET DU GENRE

Les résultats exposés dans cette section permettent de vérifier une partie de la première hypothèse de recherche voulant que les perceptions de soi des élèves à risque soient plus négatives que celles des élèves forts sans que leurs perceptions du milieu soient différentes. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les perceptions du milieu résulteraient en grande partie de facteurs externes telle la qualité institutionnelle alors que les perceptions de compétence reposeraient surtout sur les antécédents personnels de l'élève tels les APC mesurés dans cette étude. Le tableau 3.2.7 décrit les statistiques descriptives des perceptions de l'élève en fonction du groupe et du programme d'étude. Le tableau 3.2.8 présente un tableau identique mais cette fois en tenant compte de la variable genre. Le tableau 3.2.9 présente les corrélations entre les scores de perception et la cote finale pour les garçons et pour les filles. Une analyse de variance multivariée pour un plan factoriel 2 X 4 (groupe par programme) ou 2 X 2 (groupe par sexe) est d'abord pratiquée sur les facteurs de perception de soi et ensuite sur les facteurs de la qualité du milieu. Lorsque l'effet multivarié est significatif, des analyses univariées précisent les effets spécifiques de chacune des variables.

Les différences entre les deux groupes

Le groupe à risque présente un profil de perception de soi différent de celui du groupe fort (Lambda de Wilks = 0,76, $F(4,170) = 13.3$, $p < 0{,}001$). Les élèves de ce groupe se perçoivent moins compétents sur le plan de l'étude ($F(1,173) = 4{,}8$, $p < 0{,}05$), sont plus en désaccord avec le fait qu'ils puissent obtenir des notes supérieures à la moyenne des élèves de leur programme ($F(1,173) = 0{,}271$, $p < 0{,}001$) et croient moins à la correspondance entre les résultats qu'ils ont obtenus au secondaire et ceux qu'ils obtiendront au cégep ($F(1,173) = 25{,}0$ $p < 0{,}001$). Aussi, ils se perçoivent plus intégrés socialement que les élèves forts ($F(1,173) = 4{,}3$, $p < 0{,}05$). Il n'y a aucune différence significative entre les perceptions du milieu des élèves à risque et celles des élèves forts.

Tableau 3.2.7
Moyennes (et écarts types) des perceptions de soi et des perceptions du milieu des nouveaux arrivants en fonction du programme d'étude

PERCEPTIONS	GROUPE À RISQUE				GROUPE FORT			
	200.01	300.11 300.12	300.10* 600.00	400.01	200.01	300.11 300.12	300.10 600.00	400.01
De soi								
PCC	24,7 (4,1)	24,9 (3,4)	23,9 (3,6)	23,2 (3,3)	25,5 (5,2)	25,7 (5,1)	27,5 (3,9)	26,7 (3,7)
PNR	17,7 (4,3)	17,7 (4,8)	18,3 (3,7)	17,5 (4,5)	20,7 (6,5)	21,2 (4,0)	21,3 (2,9)	22,4 (6,2)
PCR	10,0 (2,8)	9,3 (3,3)	9,3 (2,6)	9,1 (3,2)	12,1 (3,6)	11,4 (2,9)	11,5 (2,9)	11,2 (2,7)
PINT	27,6 (5,9)	28,4 (5,0)	28,1 (5,8)	27,4 (6,9)	25,1 (6,4)	26,3 (6,2)	29,1 (5,1)	25,4 (6,4)
Du milieu								
Enseignant								
PCO	18,3 (4,0)	17,3 (3,3)	19,0 (3,8)	21,4 (3,2)	18,7 (4,6)	17,8 (3,9)	16,2 (4,6)	19,5 (3,5)
PAP	31,9 (3,7)	31,1 (5,7)	30,0 (4,5)	32,1 (4,3)	31,4 (3,8)	30,8 (5,3)	29,0 (6,3)	31,2 (5,0)
PRE	29,2 (5,9)	28,0 (4,7)	30,6 (5,8)	28,8 (4,8)	30,3 (4,9)	28,9 (4,9)	27,6 (5,6)	29,4 (5,3)
PSE	24,6 (3,8)	24,3 (5,6)	23,1 (3,9)	22,9 (4,3)	25,0 (3,9)	24,5 (4,4)	23,9 (4,0)	23,7 (4,7)
Non enseignant								
PSNE	37,4 (3,8)	35,3 (5,1)	35,2 (3,1)	35,6 (6,4)	35,8 (5,7)	39,0 (4,8)	37,9 (4,7)	38,0 (5,4)
PCOM	20,3 (3,3)	19,2 (4,5)	17,9 (4,9)	20,1 (4,0)	19,7 (3,5)	19,8 (3,2)	20,0 (3,9)	19,4 (4,7)

* Les élèves inscrits dans le programme de Lettres et langues (600.01 et 600.02) ont été regroupés avec les élèves de Sc. Humaines sans mathématiques (300.10). Sciences pures = 200.01 ; Sc. Humaines avec mathématiques = 300.11 et 300.12 et Sc. administratives = 400.01.

Tableau 3.2.8
Moyennes (et écarts types) des perceptions de soi et des perceptions du milieu des nouveaux arrivants en fonction du sexe de l'élève

PERCEPTIONS	GROUPE À RISQUE		GROUPE FORT	
	HOMMES	FEMMES	HOMMES	FEMMES
De soi				
PCC	23,8 (3,3)	24,6 (3,9)	25,4 (5,1)	26,4 (4,4)
PNR	17,4 (5,3)	17,9 (3,7)	23,2 (5,5)	21,0 (4,8)
PCR	8,8 (3,0)	9,9 (2,9)	11,8 (2,8)	11,3 (3,0)
PINT	27,8 (6,0)	27,8 (5,9)	25,6 (6,7)	26,3 (6,1)
Du milieu				
Enseignant				
PCO	19,8 (4,1)	18,5 (3,6)	18,8 (4,4)	18,1 (3,9)
PAP	31,4 (4,9)	31,6 (4,4)	30,0 (5,3)	31,1 (5,1)
PRE	27,5 (6,1)	30,0 (3,8)	28,0 (4,9)	29,5 (5,1)
PSE	23,5 (5,2)	24,1 (4,0)	24,0 (4,4)	24,3 (4,3)
Non enseignant				
PSNE	35,3 (5,6)	37,0 (4,6)	36,4 (6,3)	38,6 (4,7)
PCOM	19,9 (3,8)	19,5 (4,3)	19,9 (3,3)	19,5 (4,0)

Tableau 3.2.9
Corrélations entre la cote finale du secondaire et les scores de perceptions en période de transition

GENRE	n	PERCEPTION DE SOI				PERCEPTION DU MILIEU					
						ENSEIGNANT				NON ENSEIGNANT	
		PCC	PNR	PCR	PINT	PCO	PAF	PRE	PSE	PSNE	PCOM
Garçons	44	,36*	,47**	,55**	-,36*	-,08	-,14	-,05	,09	,23	-,12
Filles	112	,18	,36**	,32**	-,19	-,00	-,06	-,03	-,05	-,04	-,06

* p < ,01
** p < ,001

La matrice des corrélations (voir tableau 3.2.9) confirme ces résultats tout en nuançant le lien entre certaines variables. La relation négative entre la perception d'intégration sociale et le rendement scolaire antérieur semble présente chez les garçons seulement. Aussi, le lien positif entre la perception de compétence cognitive et la réussite antérieure n'est confirmé que pour les garçons.

Les différences entre les programmes d'enseignement général
Il n'y a aucune différence entre les perceptions de soi selon les programmes d'étude. Ce résultat indique entre autres que les élèves à risque des programmes sélectifs (ex. : Sciences) ne se perçoivent pas différemment des élèves à risque des programmes non sélectifs (ex. : Sciences humaines sans mathématiques).

Cependant, une différence multivariée est détectée lorsque les perceptions du milieu sont comparées (Lambda de Wilks = 0,85, F (4,170) = 1,6, p = 0,06). Les élèves de Sciences administratives, comparativement aux élèves des autres programmes ont beaucoup plus le sentiment que le climat en classe prête à la compétition plutôt qu'à la coopération (F(3,176) = 6,3, p < 0,001).

Les différences entre les garçons et les filles
Il n'y a pas de différence dans la perception qu'ont les garçons et les filles de leur compétence personnelle et de leur intégration sociale. Il y a cependant des différences dans leur perception du milieu (Lambda de Wilks = 0,93, F (4,170) = 2,1, p = 0,05). Comme l'indique le tableau 4.2.8, les filles perçoivent moins de compétition dans leurs groupes-classe (F(1,180) = 3,6, p = 0,06), ont un plus fort sentiment que les règles de fonctionnement en classe sont claires et explicites (F(1,180) = 5,3, p < 0,05) et perçoivent recevoir plus de soutien du milieu non enseignant que les garçons (F(3,176) = 6,0, p < 0,05).

3.2.3.8 LA DISCUSSION

La différences entre les deux groupes

Premièrement, il appert que les perceptions de compétence cognitive et scolaire en période de transition sont associées aux acquis scolaires de l'élève avant son entrée au cégep. L'élève à risque se perçoit moins compétent sur le plan de l'étude et se dit plus en désaccord avec ses chances d'obtenir des notes supérieures à la moyenne des élèves de son programme d'étude. La perception de soi repose en partie sur l'expérience et en partie sur l'idée que nous avons de la perception qu'ont les autres de nous-même (Myers & Myers, 1988). De ce fait, l'élève à risque se percevrait incompétent parce que les conséquences de ses expériences d'apprentissages (ex. : l'échec) l'auraient amené à développer une image de lui-même conforme et cohérente avec ces conséquences («Je ne suis pas bon, je ne me sens pas compétent à… »). Cette cohérence de l'image de soi se manifeste également au niveau de la comparaison avec les pairs. L'élève à risque ayant vécu plus souvent l'échec peut anticiper que ses pairs le perçoivent négativement et ainsi développer une image de soi négative. Il aura tendance à se dévaloriser par rapport aux autres, ce qui pourrait expliquer l'évaluation moins favorable de sa compétence par rapport à la norme. Même si l'élève est admis au cégep, il continue d'entretenir cette image de lui-même. Même si l'admission dans un cégep sélectif peut être considérée comme une expérience valorisante, elle ne modifierait en rien l'image de soi qui serait plutôt influencée par les expériences passées d'apprentissage.

Bien que cette image défavorable de soi semble présente en période de transition, l'élève à risque croit moins en la correspondance entre ses résultats antérieurs et ce qu'il peut obtenir au cégep. Parce que maintenant la comparaison implique, non pas les autres, mais un changement de contexte (secondaire vs collégial), il se peut que le jugement concernant la compétence à réussir soit plus favorable. Ce jugement serait moins menaçant parce qu'il n'impliquerait pas de comparaison sociale ou de pression sociale. À ce moment, on pourrait penser que l'admission est un indice pour l'élève à risque de sa compétence à réussir des études collégiales. Il se jugera alors apte à mieux réussir qu'au secondaire sans nécessairement se percevoir plus compétent par rapport aux pairs.

Les résultats ont aussi montré que les élèves à risque se percevaient plus intégrés socialement que les élèves forts. Puisque ce résultat semble surtout caractérisé les garçons (voir tableau 3.2.9), nous le discuterons dans la partie « Différences entre les garçons et les filles ».

Tel qu'attendu, il n'y a pas de différence entre les perceptions du milieu des élèves forts et celles des élèves à risque. Comme nous l'avons proposé plus tôt, il est très probable que ces perceptions soient en grande partie déterminées par ce qui se passe dans le milieu institutionnel. Les perceptions seraient les mêmes puisque les deux groupes d'élèves partagent la même expérience (du moins à l'intérieur de la classe). Il sera intéressant plus tard de vérifier comment ces perceptions peuvent intervenir dans l'atteinte du succès au collège.

Les différences entre les programmes d'enseignement général
Les résultats ont montré que, quelle que soit l'appartenance à un programme, les perceptions de soi sont les mêmes. L'élève inscrit en Sciences ne se perçoit pas plus compétent que l'élève inscrit en Sciences humaines sans mathématiques. Ceci est vrai autant pour les élèves à risque que pour les élèves forts. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, l'évaluation de la compétence repose en grande partie sur une comparaison à la norme. L'élève évalue sans doute sa compétence en se comparant à ceux et celles qui partagent ses cours, qui cheminent dans le même programme. L'élève de Sciences, même s'il a de meilleurs acquis scolaires que la majorité des élèves de Sciences humaines, pourra se juger incompétent parce qu'il se compare aux autres élèves de Sciences. Ceci implique qu'une identification des élèves à risque doit tenir compte non seulement des antécédents scolaires mais également du cheminement qu'aura à faire l'élève au collège. À notre avis, l'élève faible en Sciences peut éprouver autant de difficultés à s'adapter à la transition parce qu'il a une image de lui-même peu valorisée par rapport à son groupe d'appartenance, i.e. les autres élèves de Sciences.

Les élèves de Sciences administratives perçoivent plus de compétition dans leurs classes que les élèves des autres programmes. Il est possible que la matière enseignée contribue à installer un climat compétitif entre les élèves. Parce qu'un enseignement de l'administration véhicule des valeurs sociales telle la rentabilité, le succès économique, la capitalisation et le pouvoir financier, les élèves de ce programme ont peut-être plus de chance de percevoir de la compétition en classe. Il se peut aussi que la compétitivité soit une caractéristique des élèves qui s'inscrivent dans ce programme.

Les différences entre les garçons et les filles
Il semble que les filles n'aient pas la même vision de la dynamique intra-classe. Plus que les garçons, elles jugent que les règles en classe sont claires et cohérentes et que leurs professeurs sont soutenants. Cependant, elles perçoivent plus de compétition dans leur groupe-classe.

Deux points de vue peuvent être considérés pour expliquer les différences entre garçons et filles quant à leur perception des règles et du soutien en classe. D'une part, il se peut que les filles, de par leurs expériences, aient acquis des compétences leur permettant de mieux détecter les règles présentées en classe et de se sentir soutenues par le professeur (compétences non mesurées dans cette étude). Parce qu'elle présentent de meilleures attitudes vis-à-vis l'école et de meilleurs acquis d'apprentissage (voir section 3.1.3.3), elles comprennent peut-être plus facilement que les garçons ce que l'enseignant ou l'enseignante attend d'elles. Aussi, considérant qu'elles ont généralement de meilleures habiletés sociales que les garçons et qu'elles manifestent plus facilement d'ouverture dans leurs interactions sociales (Nezlek, Wheeler & Reis, 1990), elles pourraient plus facilement percevoir du soutien de l'enseignant ou de l'enseignante. Elles seraient plus actives socialement, iraient

plus facilement vers le professeur et jugeraient donc le soutien en classe sur la base d'une expérience différente à celle des garçons.

Il est aussi probable que le milieu est mieux disposé à répondre aux besoins des filles qu'à ceux des garçons. Par exemple, les enseignants accordent peut-être plus d'attention aux filles qu'aux garçons en partie parce que celles-ci présentent de meilleurs acquis précollégiaux. Cette seconde hypothèse est très plausible puisqu'aucune relation n'a été trouvée significative entre les perceptions du milieu et les acquis précollégiaux (ce qui suggère que les perceptions du milieu ne reposent pas sur des caractéristiques personnelles du moins pas sur celles mesurées dans la présente étude).

Les résultats montrent qu'en période de transition, l'élève à risque se perçoit plus intégré socialement que l'élève fort. L'analyse de la matrice des corrélations (tableau 3.2.9) suggère que cette observation est plus valable pour les garçons que pour les filles. Cette dernière donnée est tout à fait cohérente avec ce qu'ont rapporté Nezlek, Wheeler & Reis (1990). Ces auteurs ont montré que la qualité des interactions sociales des élèves de collège, mesurée par des indices subjectifs (ex. : évaluation de la qualité de ses interactions) et objectifs (ex. : durée de la relation avec les personnes du réseau) corrèle négativement avec le rendement seulement chez les garçons. Trois hypothèses sont avancées pour expliquer ces résultats. Les filles, parce qu'elles présentent de meilleures habiletés sociales, dépenseraient moins d'énergie personnelle dans l'entretien de leurs relations interpersonnelles. Les garçons étant moins habiles, l'investissement dans leurs relations serait plus coûteux et aurait plus facilement des effets négatifs sur leur rendement scolaire. Il se pourrait également que, pour les garçons, les activités sociales et scolaires soient mutuellement exclusives. Elles rempliraient des fonctions qui ne sont pas compatibles les unes aux autres. Il se pourrait également que la norme des réseaux sociaux masculins soit beaucoup moins scolaire que celle des réseaux féminins. Sachant qu'un clivage sexuel est encore présent à l'adolescence (les garçons comme les filles ont tendance à se tenir entre eux), on peut penser que les élèves faibles masculins auraient tendance au collège à s'associer à des réseaux d'amis qui ne valorisent pas nécessairement les expériences scolaires.

3.2.4 Les résultats et la discussion de l'analyse des mesures d'expériences collégiales

Les données présentées dans la section 3.2.3 ont permis d'analyser les liens entre les perceptions de l'élève en période de transition, la qualité du milieu collégial, ses acquis précollégiaux, ses acquis scolaires lorsqu'il entre au cégep, son genre et son programme d'étude. Dans la présente section, nous tenterons de vérifier jusqu'à quel point l'expérience de l'élève au premier trimestre (non pas en terme de qualité mais en terme de quantité) est associée à la cote finale du secondaire, aux acquis précollégiaux, aux perceptions de soi et à la qualité du milieu collégial. Conformément au modèle théorique, les hypothèses suivantes,

déjà formulées au chapitre 1, sont avancées : l'élève à risque présentera un profil d'expériences scolaires plus négatif que celui de l'élève fort (deuxième partie de l'hypothèse 1) ; les perceptions de soi, les APC et la qualité du milieu collégial seront associés à la qualité des expériences collégiales (hypothèses 2 et 3).

Rappelons que la mesure d'expérience visait à recueillir des informations factuelles sur le vécu scolaire, social et institutionnel depuis la première semaine de cours jusqu'à la mi-trimestre. En annexe 5, nous présentons la répartition des sujets en fonction de leurs réponses à chaque item de la mesure. Ces proportions sont présentées en fonction du groupe (à risque vs fort). Suite à l'analyse de ces distributions de fréquences, les items sont recodés dans le but de réduire l'information tout en regroupant des réponses qui décrivent une même réalité.

3.2.4.1 LES RELATIONS ENTRE L'EXPÉRIENCE ET LE STATUT DE L'ÉLÈVE (À RISQUE VS FORT) AVANT SON ENTRÉE AU COLLÈGE

Les tableaux 3.2.10 et 3.2.11 présentent une synthèse des liens entre l'expérience de l'élève et son statut avant l'entrée au collège. À cause de la non-normalité des distributions de fréquences de plusieurs variables d'expérience, le test du Khi carré est utilisé pour évaluer la dépendance entre ces variables et le statut de l'élève (sauf pour la variable continue « connaissance »). Aussi, le lien entre la cote finale du secondaire et les expériences collégiales — codées en catégories — est testé par des analyses de variance.

Tableau 3.2.10

Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et son statut avant l'entrée au collège

EXPÉRIENCES	FRÉQUENCE RELATIVE (%)		X^2	$P(X^2)$
	Fort	À risque		
Scolaires				
Heures d'étude semaine			1,5	NS
moins de 10	31,0	31,9		
10 à 18	42,7	50,5		
19 et plus	23,3	17,6		
Travaux longs commencés			5,9	<,10
aucun	42,7	24,3		
le tiers ou la moitié	32,9	45,9		
tous	24,4	29,7		
Début des exercices			1,7	NS
bien avant la remise	68,9	58,9		
à la dernière minute	31,1	41,1		
Fréquentation de la bibliothèque			5,9	<,10
aucune fois	21,2	27,5		
moins de 10 fois	55,8	38,5		
plus de 10 fois	23,1	34,1		
Consultation de volumes non obligatoires			0,1	NS
aucun	67,3	63,7		
au moins un	32,7	36,3		
Retard dans un cours			12,7	<,005
aucune fois	46,2	24,2		
une ou deux fois	32,7	35,2		
au moins trois fois	21,2	40,7		
Professeurs rencontrés			0,9	NS
aucun	64,4	56,7		
au moins un	35,6	43,3		
Visite à un bureau de professeur			1.3	NS
une fois ou aucune fois	59,6	50,5		
au moins deux fois	40,4	49,5		
Questions posées en classe			0,65	NS
aucune	9,6	9,9		
une ou deux	26,9	22,0		
au moins trois	63,5	68,1		

Tableau 3.2.10 (suite)

EXPÉRIENCES	FRÉQUENCE RELATIVE (%)		χ^2	P(χ^2)
	FORT	À RISQUE		
Travail en équipe				
aucune fois	32,7	15,9	7,6	<,05
une ou deux fois	35,6	39,8		
au moins trois fois	31,7	44,3		
Sociales				
Nouveaux amis au cégep				
moins de cinq	29,8	23,3	2,0	NS
six à 10	41,3	38,9		
plus de 10	28,8	37,8		
Anciens amis au cégep				
aucun	6,8	7,8	3,1	NS
un à cinq	39,8	27,8		
plus de six	53,4	64,4		
Amis à l'extérieur du cégep				
aucun	13,5	8,9	6,9	<,05
un à cinq	51,0	36,7		
plus de six	35,6	54,4		
Liens avec d'autres personnes au cégep				
oui	7,7	7,7	0,0	NS
non	92,3	92,3		
Institutionnelles				
Activités parascolaires				
oui	37,5	23,3	3,9	<,05
non	62,5	76,7		
Fréquentation du cégep après les cours				
aucune fois	28,8	22,2	2,2	NS
une à cinq fois	44,2	40,0		
six fois et plus	26,9	37,8		
	$\overline{X}$ (σ)	$\overline{X}$ (σ)	t	P(t)
Connaissance du milieu	7,2(1,7)	6,7(1,8)	1,91	<,06

Tableau 3.2.11
Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et sa cote finale avant l'entrée au collège

Expériences	Cote finale		F	P(F)
	Moyenne	Écart type		
Scolaires				
Heures d'étude semaine				
1. moins de 10	84,5	15,4	4,4	<,05
2. 10 à 18	85,5	13,9		3 ≠ 1, 2
3. 19 et plus	92,8	12,7		
Travaux longs commencés				
1. aucun	89,3	13,6	1,9	NS
2. le tiers ou la moitié	83,8	14,5		
3. tous	85,5	16,0		
Début des exercices				
1. bien avant la remise	87,7	14,5	1,6	NS
2. à la dernière minute	84,8	14,1		
Fréquentation de la bibliothèque				
1. aucune fois	85,9	13,8	6,0	<,01
2. moins de 10 fois	90,0	13,8		2 ≠ 3
3. plus de 10 fois	81,6	14,6		
Consultation de volumes non obligatoires				
1. aucun	87,4	14,4	0,78	NS
2. au moins un	85,4	14,5		
Retard dans un cours				
1. aucune fois	91,3	13,4	6,4	<,005
2. une ou deux fois	85,3	14,0		1 ≠ 2, 3
3. au moins trois fois	82,4	14,7		
Professeurs rencontrés				
1. aucun	87,1	15,1	0,20	NS
2. au moins un	86,1	13,3		
Visite à un bureau de professeur				
1. une fois ou aucune fois	87,4	15,1	0,73	NS
2. au moins deux fois	85,6	13,5		
Questions posées en classe				
1. aucune	85,6	13,9	0,79	NS
2. une ou deux	88,9	13,2		
3. au moins trois	85,9	14,9		

Tableau 3.2.11 (suite)

Expériences	Cote finale		F	P(F)
	Moyenne	Écart type		
Travail en équipe				
1. aucune fois	91,9	14,4	2,8	<,10
2. une ou deux fois	85,0	14,4		1 ≠ 2, 3
3. au moins trois fois	85,4	14,2		
Sociales				
Nouveaux amis au cégep				
1. moins de cinq	88,6	14,4	1,2	NS
2. six à 10	87,1	14,1		
3. plus de 10	84,5	14,6		
Anciens amis au cégep				
1. aucun	80,9	18,4	4,3	<,05
2. un à cinq	90,8	13,2		1, 3 ≠ 2
3. plus de six	84,9	14,2		
Amis à l'extérieur du cégep				
1. aucun	90,8	17,0	4,2	<,05
2. un à cinq	88,9	14,1		1, 2 ≠ 3
3. plus de six	83,3	13,4		
Liens avec d'autres personnes au cégep				
1. oui	85,4	13,0	0,11	NS
2. non	86,7	14,6		
Institutionnelles				
Activités parascolaires				
1. oui	90,4	13,6	5,2	<,05
2. non	85,2	14,5		
Fréquentation du cégep après les cours				
1. aucune fois	88,4	14,5	1,2	NS
2. une à cinq fois	87,4	14,4		
3. six fois et plus	84,4	14,4		

Corrélation entre la connaissance du milieu et la cote finale : $r = 0,25$ $p < ,001$

Voici ce que témoignent les résultats significatifs des tableaux 3.2.10 et 3.2.11. Sur le plan du vécu scolaire, une proportion significativement plus importante d'élèves forts ont rapporté, à la mi-trimestre, ne pas avoir commencé leurs travaux longtemps d'avance et ne pas avoir travaillé en équipe avec leurs pairs. Quant à la bibliothèque, la majorité des élèves forts semble l'avoir fréquentée moyennement (moins de 10 fois depuis le début du trimestre) alors qu'une portion significative des élèves à risque ne l'a pas fréquentée du tout et une autre portion significative l'a fréquentée beaucoup (plus de 10 fois). Aussi, un nombre moins important d'élèves forts rapporte être arrivé en retard à un cours. L'analyse des relations entre la cote finale et l'expérience objective de l'élève confirme ces résultats et font ressortir d'autres informations. Les élèves qui ont fréquenté moyennement la bibliothèque, qui ont investi le plus de temps dans leurs études, qui ne sont pas arrivés souvent en retard à un cours et qui n'ont pas souvent travaillé en équipe ont une cote finale au secondaire plus élevée que les autres élèves.

Sur le plan du vécu social, deux résultats ressortent. Premièrement, les élèves à risque comparativement aux élèves forts entretiennent plus de liens avec des amis qui ne fréquentent pas le cégep. Deuxièmement, les élèves qui ont les cotes finales les moins élevées, ou bien n'ont aucun lien au cégep avec des amis qu'ils avaient au secondaire ou bien ont beaucoup de liens (plus de six camarades) au cégep avec ces derniers.

Sur le plan du vécu institutionnel, on note que les élèves forts participent en plus grand nombre aux activités parascolaires et ont une meilleure connaissance de leur environnement physique (connaissance des services et localisation des lieux dans le collège).

3.2.4.2 LA DISCUSSION

Trois éléments intéressants émergent des résultats. Premièrement, tel qu'attendu, les élèves forts présentent des habitudes reconnues comme étant de bonnes stratégies d'étude. Ils investissent du temps dans leurs études, fréquentent régulièrement la bibliothèque du collège et arrivent moins souvent en retard à leurs cours. Aussi, ils participent plus fréquemment à des activités parascolaires et ont exploré plus à fond leur collège. Ces habitudes témoignent sans doute de leur habileté à organiser leur vie scolaire en fonction d'objectifs bien définis. Puisque ces élèves accordent une grande priorité à leurs études collégiales, ils savent reconnaître dans quels domaines ils doivent investir pour obtenir du succès. Deuxièmement, ces mêmes élèves montrent ce que certains pédagogues pourraient à première vue qualifier de mauvaises stratégies d'étude. Ils ne travaillent pas en équipe et sont plus souvent portés à remettre leurs travaux à la dernière minute. Pour les élèves qui excellent le travail en équipe peut être perçu comme une mauvaise stratégie. Confiants en leurs moyens, ils peuvent avoir l'impression de perdre du temps et de ne pas faire tout le travail comme ils le souhaiteraient. Aussi, parce que ces élèves sont plus engagés dans leur vie étudiante, ils ont sans doute un horaire plus chargé, ce qui les amènerait à être plus souvent à la dernière minute.

Troisièmement, les résultats suggèrent que la socialisation des élèves à risque est peut-être quelque peu dissociée de leur vie étudiante. Ces élèves investissent beaucoup de temps à entretenir des liens avec des amis qui ne fréquentent pas le cégep tout en maintenant, pour certains, les relations avec les amis du secondaire qui sont au même cégep qu'eux. L'investissement dans les relations à l'extérieur du cégep coûte du temps et des énergies. Il contribue sans doute à ralentir le processus d'intégration scolaire de l'élève. Certains élèves à risque fréquentent très souvent la bibliothèque alors que d'autres ne la fréquentent pas du tout. On pourrait se questionner sur ce qui anime certains des élèves à risque lorsqu'ils vont à la bibliothèque. Il se pourrait que la fréquentation de la bibliothèque satisfasse un besoin de socialisation et non un besoin de scolarisation.

3.2.4.3 LES RELATIONS ENTRE LES PERCEPTIONS DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET LES EXPÉRIENCES COLLÉGIALES EN PÉRIODE DE TRANSITION

Les tableaux 3.2.12 et 3.2.13 présentent les perceptions moyennes des élèves en fonction de leur groupe (fort ou à risque) et de leurs réponses à la mesure des expériences scolaires, sociales et institutionnelles. Des analyses multivariées sont pratiquées sur les scores de perception en considérant deux facteurs : le groupe (à risque vs fort) et l'expérience. Des analyses identiques ont servi à l'analyse des résultats des tableaux 3.2.14 à 3.2.16. Décrivons d'abord **les liens entre les perceptions de soi et l'expérience collégiale de l'élève**. En période de transition, les élèves qui se perçoivent compétents sur le plan cognitif ont tendance à ne pas remettre leurs travaux à la dernière minute et à consulter un plus grand nombre de volumes non obligatoires à la bibliothèque du collège. Ce dernier résultat n'est vrai que pour les élèves forts. Les élèves qui ont une perception élevée de leur rendement normatif ont aussi tendance à ne pas commencer leurs travaux à la dernière minute et posent plus de questions en classe s'ils sont des élèves forts et moins de questions s'ils sont des élèves à risque. Les élèves qui croient beaucoup en la correspondance entre les résultats du secondaire et ceux qu'ils obtiendront au cégep ont tendance à moins fréquenter la bibliothèque et à moins poser de questions en classe. Ce dernier résultat n'est vrai que pour les élèves forts. Enfin, les élèves qui se perçoivent intégrés socialement, ou bien fréquentent rarement la bibliothèque ou bien la fréquentent très souvent. Aussi, ces derniers ont développé un plus grand nombre d'amitiés au collège et continuent d'entretenir des relations avec un nombre important d'amis à l'extérieur du cégep.

Tableau 3.2.12

Relations entre l'expérience de l'élève et ses perceptions de soi en période de transition

Expériences	Moyennes des perceptions de soi								Effet	Effet
	À risque				Fort				groupe X expérience	expérience
	PCC	PNR	PCR	PINT	PCC	PNR	PCR	PINT		
Scolaires										
Heures d'étude semaine										
1. moins de 10	23,8	17,4	9,3	27,0	25,1	19,8	11,2	27,1	NS	NS
2. 10 à 18	24,3	17,7	9,1	27,0	27,1	22,4	11,3	25,1		
3. 19 et plus	25,0	18,3	9,6	30,1	25,9	21,9	12,5	26,3		
Travaux longs commencés										
1. aucun	23,4	18,9	9,0	25,8	25,0	20,3	11,2	25,5	NS	NS
2. le tiers ou la moitié	23,9	16,7	9,5	27,4	26,7	23,1	11,6	26,1		
3. tous	23,4	17,5	9,2	28,9	26,2	21,6	12,1	24,9		
Début des exercices										
1. bien avant la remise	24,4*	18,4	9,4	27,7	27,0	21,8	11,6	25,9	NS	<,10 PCC, PNR
2. à la dernière minute	24,0	16,9	9,1	27,5	24,1	20,4	11,4	26,6		
Fréquentation de la bibliothèque										
1. aucune fois	22,8	16,4	9,8	28,1	25,9	20,7	11,6	27,7	NS	<,05 PCR, PINT
2. moins de 10 fois	24,9	17,5	9,6	26,8	26,1	21,5	11,8	24,7		
3. plus de 10 fois	24,7	19,0	8,3	28,1	26,3	21,7	10,9	27,6		
Consultation de volumes non obligatoires										
1. aucun	24,4	17,7	9,1	26,5	25,4	21,5	11,7	26,1	<,05 PCC	NS
2. au moins un	24,0	17,7	9,5	29,5	27,5	21,1	11,2	26,0		
Retard dans un cours										
1. aucune fois	24,3	18,5	9,5	27,2	26,9	21,9	11,7	27,1	NS	NS
2. une ou deux fois	24,3	17,3	9,6	27,4	26,2	21,1	11,5	25,5		
3. au moins trois fois	24,1	17,6	8,8	26,8	23,9	20,4	11,2	24,2		
Professeurs rencontrés										
1. aucun	24,5	18,1	9,6	27,7	26,0	21,5	11,7	26,0	NS	NS
2. au moins un	23,9	17,1	8,9	27,5	26,3	21,1	11,1	26,2		
Visite à un bureau de professeur										
1. une fois ou aucune fois	24,3	18,2	9,5	27,5	26,1	21,7	11,7	26,0	NS	NS
2. au moins deux fois	24,2	17,2	9,1	27,6	26,1	20,9	11,2	26,2		
Questions posées en classe										
1. aucune	23,7	20,0	10,0	24,8	23,5	20,2	10,0	24,2	<,05 PNR, PCR	NS
2. une ou deux	23,8	19,0	8,6	28,0	25,7	19,6	12,1	26,1		
3. au moins trois	24,5	16,9	9,4	27,9	26,7	22,4	11,5	26,4		

Tableau 3.2.12 (suite)

Expériences	Moyennes des perceptions de soi								Effet groupe X. expérience	Effet expérience
	À risque				Fort					
	PCC	PNR	PCR	PINT	PCC	PNR	PCR	PINT		
Travail en équipe										
1. aucune fois	25,4	17,5	9,7	25,1	25,9	21,5	11,9	24,6	NS	NS
2. une ou deux fois	23,6	17,7	9,1	27,7	26,3	21,7	11,5	27,3		
3. au moins trois fois	24,6	17,8	9,1	28,9	26,1	20,8	11,1	26,5		
Sociales										
Nouveaux amis au cégep										
1. moins de cinq	23,9	17,0	10,1	23,8	25,1	21,1	11,6	23,1	NS	<,005 PINT
2. six à 10	23,4	16,9	9,6	27,8	26,6	21,7	11,6	27,2		
3. plus de 10	25,3	19,0	8,4	29,6	26,6	21,3	11,3	27,7		
Anciens amis au cégep										
1. aucun	23,7	16,9	10,0	25,3	27,8	24,2	12,8	22,8	NS	NS
2. un à cinq	24,4	19,3	9,0	26,2	25,4	20,5	11,4	25,2		
3. plus de six	24,2	17,1	9,3	28,5	26,7	21,8	11,5	27,4		
Amis à l'extérieur du cégep										
1. aucun	27,8	18,0	10,6	21,0	27,5	22,5	10,8	22,1	NS	<,01 PINT
2. un à cinq	24,6	18,3	8,8	28,4	25,4	21,1	11,9	25,6		
3. plus de six	24,3	17,3	9,3	28,2	26,7	21,4	11,2	28,2		
Liens avec d'autres personnes au cégep										
1. oui	24,1	18,9	8,4	29,6	28,4	23,4	11,6	24,7	NS	NS
2. non	24,2	17,6	9,3	27,4	25,9	21,2	11,5	26,2		
Institutionnelles										
Activités parascolaires										
1. oui	24,2	17,3	9,2	26,5	25,7	21,2	10,8	26,9	NS	NS
2. non	24,2	17,9	9,2	27,8	26,3	21,5	11,9	25,6		
Fréquentation du cégep après les cours										
1. aucune fois	23,6	18,4	9,4	26,0	26,0	22,2	12,0	25,3	NS	NS
2. une à cinq fois	23,8	17,0	9,1	26,8	25,9	21,1	11,6	25,7		
3. six fois et plus	25,1	18,2	9,3	29,2	26,5	20,9	10,9	27,6		

Corrélation entre la connaissance du milieu (CM) et les perceptions de soi : Aucune corrélation significative.

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Tableau 3.2.13

Relations entre l'expérience de l'élève et ses perceptions du milieu en période de transition

Expériences	Moyennes des perceptions du milieu												Effet	Effet
	À risque						Fort						groupe X expérience	expérience
	PCO	PAF	PRE	PSE	PSNE	PCOM	PCO	PAF	PRE	PSE	PSNE	PCOM		
Scolaires														
Heures d'étude semaine													NS	NS
1. moins de 10	17,8	31,6	28,2	23,2	34,3	19,5	17,8	39,6	27,9	24,9	38,0	20,1		
2. 10 à 18	19,4	31,3	28,9	23,8	36,3	19,1	19,0	31,3	29,9	23,7	37,4	19,4		
3. 19 et plus	18,9	33,6	29,9	25,4	38,8	21,5	17,8	30,0	29,3	24,4	39,0	19,2		
Travaux longs commencés													NS	NS
1. aucun	17,8	32,1	27,7	24,0	35,4	19,5	17,8	30,1	29,9	24,6	37,8	19,7		
2. le tiers ou la moitié	18,6	30,8	28,9	22,4	35,4	19,3	18,6	30,5	28,3	22,8	38,1	19,5		
3. tous	20,5	33,0	27,9	24,3	37,0	20,2	19,4	30,4	27,4	24,1	37,1	17,9		
Début des exercices													NS	NS
1. bien avant la remise	18,7	31,9	28,6	23,9	36,5	19,6	17,9	30,8	29,3	24,1	38,2	19,4		
2. à la dernière minute	19,0	31,8	29,3	23,9	35,8	19,8	19,2	30,7	28,8	24,7	37,3	20,0		
Fréquentation de la bibliothèque													<,05 PAF, PRE	NS
1. aucune fois	19,0	30,3*	27,6	22,9	35,6	19,5	18,7	32,8	30,6	25,1	37,5	19,2		
2. moins de 10 fois	18,2	32,5	30,6	25,1	36,9	19,7	18,4	30,1	28,1	24,2	37,7	19,5		
3. plus de 10 fois	19,5	32,5	28,3	26,6	36,0	19,9	17,8	30,2	29,9	23,6	38,9	20,1		
Consultation de volumes non obligatoires													NS	NS
1. aucun	19,1	31,4	28,8	23,9	35,7	19,0	18,3	30,7	29,1	24,3	37,4	19,6		
2. au moins un	18,5	32,4	29,1	24,1	36,9	20,8	18,5	30,8	29,2	24,1	39,1	19,5		
Retard dans un cours													NS	<,10 PCO, PSNE
1. aucune fois	18,5	31,5	29,6	25,4	37,2	19,6	18,5	31,8	28,5	24,8	37,9	19,8		
2. une ou deux fois	17,9	32,2	29,1	23,4	37,3	20,2	17,4	30,2	30,2	23,8	38,5	19,9		
3. au moins trois fois	20,0	31,7	28,4	23,5	34,6	19,3	19,7	29,0	28,3	24,0	37,1	18,5		
Professeurs rencontrés													NS	NS
1. aucun	19,2	31,8	28,6	24,3	36,4	19,6	17,9	30,6	28,9	24,3	37,9	19,7		
2. au moins un	18,5	32,0	29,5	23,4	36,1	19,7	19,3	31,0	29,5	24,2	37,9	19,3		
Visite à un bureau de professeur													NS	NS
1. une fois ou aucune fois	19,1	31,8	28,7	24,3	36,7	19,8	17,9	30,7	29,2	24,3	37,8	19,6		
2. au moins deux fois	18,6	31,9	29,2	23,5	35,6	19,6	19,1	30,8	28,9	24,1	38,2	19,5		
Questions posées en classe													NS	NS
1. aucune	19,5	28,2	26,5	22,1	32,4	17,1	18,8	30,2	30,7	24,2	36,5	18,4		
2. une ou deux	17,6	30,3	30,0	23,6	36,4	20,1	18,0	31,5	28,8	22,9	37,7	20,3		
3. au moins trois	19,2	32,8	28,9	24,3	36,7	19,9	18,4	30,4	29,0	24,8	38,3	19,4		

Tableau 3.2.13 (suite)

Expériences	À risque PCO	À risque PAF	À risque PRE	À risque PSE	À risque PSNE	À risque PCOM	FORT PCO	FORT PAF	FORT PRE	FORT PSE	FORT PSNE	FORT PCOM	Effet groupe X expérience	Effet expérience
Travail en équipe													NS	NS
1. Aucune fois	19,3	30,6	30,3	24,9	37,8	19,0	17,0	30,0	29,1	24,3	37,9	19,9		
2. une ou deux fois	17,8	31,6	29,6	23,7	36,1	19,8	18,3	30,9	29,7	24,0	38,5	18,9		
3. au moins trois fois	19,8	32,3	27,7	23,9	35,9	19,8	19,2	31,9	28,5	24,5	37,3	19,7		
Sociales														
Nouveaux amis au cégep													NS	<,05 PAF, PCOM
1. moins de cinq	17,5	30,3	30,3	24,3	36,0	17,9	18,2	28,9	29,5	24,9	37,6	19,0		
2. six à 10	19,1	32,6	29,0	23,8	36,3	19,8	18,6	31,1	29,3	25,0	38,7	19,5		
3. plus de 10	19,5	31,9	28,2	24,1	36,3	20,6	18,2	32,1	28,5	22,6	37,3	20,2		
Anciens amis au cégep													NS	NS
1. aucun	18,2	32,0	26,8	26,4	37,4	20,2	15,3	30,3	31,3	27,6	38,3	19,3		
2. un à cinq	19,1	32,1	28,7	23,0	36,0	18,7	19,1	31,4	28,9	24,8	38,3	19,6		
3. plus de six	18,8	31,7	29,3	24,2	36,2	20,0	18,1	30,3	28,9	23,2	37,5	19,7		
Amis à l'extérieur du cégep													NS	NS
1. aucun	17,0	30,7	26,7	28,8	34,3	17,5	18,9	28,9	29,0	24,6	37,1	19,4		
2. un à cinq	19,4	32,8	30,0	24,6	37,1	19,7	18,4	31,6	29,1	24,3	37,6	19,0		
3. plus de six	18,7	31,3	28,6	23,6	35,9	19,9	18,0	30,2	29,3	24,1	38,8	20,4		
Liens avec d'autres personnes au cégep													NS	NS
1. oui	19,2	33,2	29,7	26,8	39,2	20,2	18,8	27,8	30,0	25,5	40,3	29,6		
2. non	18,8	31,7	28,9	23,7	35,9	19,6	18,3	30,9	29,0	24,2	37,7	19,5		
Institutionnelles														
Activités parascolaires													<,10 PRE, PSE	NS
1. oui	19,1	31,5	27,2	22,1	36,9	19,0	18,8	30,3	29,5	24,8	37,5	19,4		
2. non	18,7	31,8	29,5	24,5	36,1	19,8	18,1	30,9	28,9	23,9	38,2	19,7		
Fréquentation du cégep après les cours													NS	NS
1. aucune fois	19,3	29,7	30,9	24,5	36,7	18,9	18,2	30,2	29,0	25,1	38,6	19,7		
2. une à cinq fois	18,0	31,8	27,9	24,1	36,6	20,1	18,1	31,4	29,1	23,7	38,1	19,7		
3. six fois et plus	19,3	32,7	28,8	23,5	35,8	19,6	19,0	30,3	29,3	24,3	36,8	19,3		

Moyennes des perceptions du milieu

Corrélation entre la connaissance du milieu (CM) et les perceptions du milieu. CM vs PSNE : $r = 0,22$ $p < ,01$

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Ensuite nous indiquons les **facteurs du milieu associés à l'expérience de l'élève au premier trimestre**. Les élèves qui perçoivent un niveau important de compétition en classe arrivent plus souvent en retard à leurs cours. Les élèves qui perçoivent de l'affiliation en classe ont tendance à fréquenter plus souvent la bibliothèque s'ils sont à risque et moins souvent s'ils sont des élèves forts. Aussi, la perception d'affiliation en classe est associée positivement aux nombres de nouvelles relations développées au cégep. Les élèves à risque qui perçoivent de la clarté dans les règles présentées par l'enseignant vont fréquenter plus souvent la bibliothèque du collège et participeront moins souvent aux activités parascolaires du cégep ce qui n'est pas le cas des élèves forts. Aussi, les élèves à risque qui perçoivent du soutien de leurs enseignants participeront moins souvent aux activités parascolaires. Enfin, ajoutons que le degré de connaissance qu'a l'élève à risque du milieu collégial est associé positivement à la perception du soutien non enseignant.

3.2.4.4 LA DISCUSSION

Conformément au modèle théorique, les perceptions de l'élève à risque en période de transition devraient être associées à la qualité de ses expériences vécues au premier trimestre. Concernant les perceptions de soi, il semble effectivement y avoir un lien entre ce que fera l'élève et l'évaluation qu'il aura de sa compétence. Cependant, ce lien diffère selon le statut de l'élève. Les forts qui, par rapport à l'ensemble des élèves, se perçoivent compétents sur les plans cognitif et scolaire, ne remettront pas leurs travaux à la dernière minute, fréquenteront plus souvent la bibliothèque, y consulteront plus de volumes et poseront plus de questions en classe. Pour leur part, les élèves à risque qui, par rapport à l'ensemble des élèves se perçoivent compétents sur les plans cognitif et scolaire, ne remettront pas leurs travaux à la dernière minute mais poseront moins de questions en classe. Ce dernier résultat est un peu surprenant. Ainsi, plus l'élève à risque pense ne pas comprendre, moins il posera des questions. Il est possible que, pour les élèves à risque, le fait de poser des questions constitue un indice du sentiment d'incompétence cognitive. Par contre, chez les élèves forts, l'action de poser des questions n'aurait pas le même but. Elle constituerait une stratégie d'exploration permettant de valider les connaissances ou de les enrichir. En ce sens, il serait possible que le lien entre le nombre de questions posées en classe et la perception de compétence cognitive et scolaire diffère selon le statut de l'élève à cause de la nature des questions posées et du but qu'elles visent.

Les résultats ont montré que l'évaluation contextuelle de la compétence scolaire était liée négativement à la quantité d'expériences scolaires. Les élèves qui croient peu en la correspondance entre les résultats qu'ils ont eu au secondaire et ceux qu'ils obtiendront au cégep fréquentent plus souvent la bibliothèque et, s'ils sont des élèves forts, posent plus de questions en classe. L'élève qui ne croit pas qu'il y ait correspondance est peut-être susceptible de manifester plus fréquemment des comportements nouveaux tels la fréquentation de la bibliothèque ou le fait de poser des questions en classe. La pratique de ces

comportements peut constituer un indice de la volonté de l'élève à démontrer que sa réussite ou ses insuccès antérieurs ne font pas foi de tout.

Deux variables fort différentes sont associées à la perception d'intégration sociale. D'une part, les élèves qui se disent bien intégrés au cégep ont plus d'amis au collège mais aussi à l'extérieur. La taille du réseau constitue peut-être un indice de la capacité à s'intégrer socialement. En ce sens, les élèves qui réussiront à bien s'intégrer au cégep seront aussi ceux qui seront les mieux intégrés dans leur réseau à l'extérieur du cégep. D'autre part, les élèves bien intégrés iront soit fréquemment ou soit rarement à la bibliothèque. Ce résultat appuie ce que nous avons soulevé un peu plus tôt. Il se peut que la bibliothèque constitue un endroit privilégié pour certains élèves de socialiser. Pour eux, la fréquentation de la bibliothèque viendrait combler un besoin relationnel plutôt qu'un besoin cognitif (l'étude).

Comme nous l'avons proposé dans le modèle théorique de l'intégration aux études collégiales, le milieu institutionnel dans lequel évolue l'élève semble avoir un impact sur la nature et la qualité de certaines expériences vécues au premier trimestre. Lorsque l'élève se trouve dans un milieu d'enseignement qu'il perçoit compétitif, il a tendance à arriver plus souvent en retard. La compétition peut constituer une menace à l'intégration scolaire de plusieurs élèves. Si l'élève n'entrevoit pas de coopération avec les autres élèves de ses groupes-classe, il devrait manifester certains comportements d'évitement vis-à-vis ces derniers. Le retard constitue peut-être une manifestation de l'évitement.

L'affiliation dans les groupes-classe est associée aux nombres de relations établies par l'élève au premier trimestre. L'affiliation constitue sans doute un mécanisme important pouvant faciliter l'intégration sociale de l'élève au cégep. À notre avis, la classe est un lieu privilégié où des liens peuvent se tisser et se perpétuer dans d'autres contextes de la vie collégiale. En ce sens, une méthodologie d'enseignement qui est propice à l'établissement de liens entre les élèves représente un moyen direct d'intégrer socialement les nouveaux arrivants au cégep. L'affiliation en classe est aussi associée au taux de fréquentation de la bibliothèque mais la relation diffère selon le groupe étudié. Les élèves à risque qui perçoivent beaucoup d'affiliation fréquenteront souvent la bibliothèque alors que les élèves forts la fréquenteront rarement. Ce résultat est tout à fait conforme avec d'autres observations rapportées plus tôt dans ce rapport. L'intégration des élèves à risque semble se caractériser par une « hypersocialisation » qui se manifesterait même à travers les expériences scolaires. Ces élèves fréquenteraient plus souvent la bibliothèque qu'ils associeraient à un lieu de retrouvailles. Pour les élèves à risque, les rencontres à la bibliothèque constitueraient un moyen d'entretenir les liens établis dans les groupes-classe.

La clarté des règles en classe semble amener l'élève à risque à fréquenter plus souvent la bibliothèque. L'élève à risque qui sait ce qu'il doit faire aura tendance à mieux s'organiser et à planifier plus rapidement son travail ce qui pourrait expliquer le fait de consulter plus

fréquemment la bibliothèque. Nous avions montré par les résultats du tableau 4.2.3 que l'évaluation de la compétence cognitive de l'élève à risque reposait en partie sur des facteurs du milieu-classe ce qui n'était pas le cas pour l'élève fort. En ce sens, chez l'élève à risque, la clarté des règles pourrait contribuer au développement d'un plus grand sentiment de compétence cognitive qui à son tour influencerait la mise en action de certains comportements dont celui de fréquenter la bibliothèque.

Les élèves à risque qui perçoivent que les règles en classe sont claires et qui jugent recevoir du soutien de leurs enseignants se disent moins souvent impliqués dans des activités parascolaires. Comme nous savons que l'intégration scolaire de l'élève à risque se vit plus difficilement, il est possible que celui qui perçoit précisément ce qu'il a à faire et qui en discute avec ses professeurs jugera préférable de ne pas s'investir dans des activités parascolaires. De plus, les résultats ont montré que l'élève à risque qui perçoit du soutien du milieu non enseignant connaîtra beaucoup mieux les services et les lieux de son institution. Ce résultat fait ressortir l'importance du soutien que peuvent apporter les membres de la communauté collégiale aux élèves à risque. S'ils sont accueillants et chaleureux dans leurs contacts avec les élèves, ces derniers seront plus enclins à explorer le collège et ainsi à s'intégrer plus facilement dans leur institution. Il est aussi intéressant de constater que le soutien du personnel non enseignant n'a pas d'influence sur l'exploration que fera l'élève fort de son institution. Comme nous l'avons déjà mentionné plus tôt, il est probable que la qualité institutionnelle ait moins d'impact sur les perceptions qu'aura l'élève fort de lui-même et les expériences qu'il vivra au premier trimestre.

3.2.4.5 Les relations entre les APC et les expériences collégiales en période de transition

Les tableaux 3.2.14, 3.2.15 et 3.2.16 rapportent des données traitant du lien entre les APC et l'expérience objective de l'élève au collège. Concernant les **acquis liés à l'apprentissage**, on constate que les élèves qui, avant d'entrer au cégep, montraient une bonne préparation aux examens, rapportaient peu de problèmes d'attention dans leurs travaux et croyaient peu à la facilité dans la réussite sont ceux qui ont investi le plus d'heures dans leurs études depuis le début du semestre et qui ont fait le moins de procrastination (remettre les travaux à la dernière minute). Les élèves qui croyaient en l'efficacité des méthodes de travail ont eu aussi tendance à ne pas « procrastiner ». La qualité de la préparation aux examens est aussi associée positivement à l'assiduité des élèves dans leurs cours au premier semestre ainsi qu'au nombre de questions qu'ils estiment avoir posées à leurs professeurs. Enfin, l'habileté à recourir à l'aide du professeur évaluée avant d'entrer au cégep est liée positivement au nombre de questions posées depuis le début du semestre.

Tableau 3.2.14

Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis liés à l'apprentissage avant l'entrée au cégep

Expériences	Moyennes des acquis														Effet	Effet
	À risque							Fort							groupe X expérience	expérience
	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM		
Scolaires																
Heures d'étude semaine																
1. moins de 10	57,6	16,8	26,4*	25,5	27,6	14,1	23,7	57,1	16,4	27,6	26,9	28,8	14,4	22,5	NS	<,05
2. 10 à 18	53,1	17,5	27,5	25,1	29,1	14,4	23,3	55,8	15,6	31,0	26,4	29,9	12,2	23,8		PE, QA, CF
3. 19 et plus	50,8	15,4	31,1	28,0	30,[illegible]	12,2	25,5	51,4	12,4	34,6	26,6	33,8	12,0	24,1		
Travaux longs commencés																
1. aucun	57,2	16,4	28,3	25,9	27,8	15,4	24,0	53,8	14,8	28,6	26,2	29,8	13,2	22,2	NS	NS
2. le tiers ou la moitié	60,9	17,3	26,9	26,6	29,3	13,0	22,7	54,5	14,0	31,3	26,4	30,5	12,4	24,8		
3. tous	67,3	18,1	27,5	25,5	28,6	14,4	24,7	57,9	15,1	31,4	28,4	31,6	13,2	24,1		
Début des exercices																
1. bien avant la remise	61,8	16,8	29,3	26,2	30,1	12,7	24,1	55,4	15,4	31,4	26,9	31,3	12,8	24,5	NS	<,001
2. à la dernière minute	60,3	17,3	25,3	24,8	26,9	15,3	23,2	55,5	15,3	28,7	26,1	28,6	13,1	21,1		PE, QA, CF, CM
Fréquentation de la bibliothèque																
1. aucune fois	58,6	14,4	27,7	25,8	27,5	13,7	23,5	53,9	15,4	31,6	27,1	31,4	13,8	23,4	NS	NS
2. moins de 10 fois	60,4	16,0	27,0	25,8	29,0	14,0	24,4	55,6	15,6	29,9	26,5	29,3	13,0	23,5		
3. plus de 10 fois	63,1	19,8	28,5	25,5	29,6	13,7	23,2	55,5	14,3	31,0	26,78	32,0	11,8	23,3		
Consultation de volumes non obligatoires																
1. aucun	58,8	16,2	27,3	25,4	28,8	13,5	24,1	54,9	15,0	29,3	26,7	29,6	13,4	23,1		
2. au moins un	64,3	18,1	28,4	26,1	28,8	14,4	23,2	55,7	15,8	33,0	26,7	32,0	12,0	24,0		
Retard dans un cours																
1. aucune fois	55,4	14,8	31,1	25,8	29,1	14,7	23,4	56,5	15,5	32,0	26,8	30,8	13,3	24,1	NS	<,005
2. une ou deux fois	60,2	16,6	28,0	25,5	28,7	14,2	24,3	54,1	15,5	30,9	26,1	30,9	12,0	22,9		PE
3. au moins trois fois	64,8	18,5	25,5	25,8	28,8	13,0	23,5	54,1	14,4	27,0	27,4	28,9	13,4	22,7		
Professeurs rencontrés																
1. aucun	61,8	17,5	27,9	25,1	27,8	14,3	23,4	52,9	14,7	30,1	26,6	30,3	12,8	23,2	NS	NS
2. au moins un	59,3	16,0	27,3	26,5	30,4	13,1	24,4	59,3	16,3	31,3	27,0	30,7	13,2	23,9		
Visite à un bureau de professeur																
1. une fois ou aucune fois	61,1	17,3	27,9	25,3	27,5	14,3	23,3	53,4	14,8	29,9	26,4	30,1	12,6	23,1	NS	NS
2. au moins deux fois	60,7	16,5	27,5	26,1	30,3	13,3	24,3	58,0	16,0	31,5	27,2	30,9	13,3	24,0		
Questions posées en classe																
1. aucune	54,1	16,0	23,0	22,1	26,6	17,4	22,6	58,3	15,8	27,3	21,1	28,3	13,0	23,0	NS	<,05
2. une ou deux	59,6	18,2	27,8	24,4	28,4	12,7	24,6	53,8	15,9	30,6	25,3	29,2	13,3	22,2		PE, RP
3. au moins trois	62,1	16,7	28,2	26,5	29,2	13,7	23,7	55,3	14,9	31,0	28,3	31,3	12,8	24,1		

Tableau 3.2.14 (suite)

Expériences	Moyennes des acquis														Effet	Effet
	À risque							Fort							groupe X expérience	expérience
	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM		
Travail en équipe																
1. Aucune fois	54,4	16,4	28,2	28,7	29,6	13,0	23,6	53,8	14,9	29,2	25,4	28,8	13,5	23,0	NS	NS
2. une ou deux fois	58,9	16,1	28,3	25,2	29,4	13,2	23,6	51,8	14,0	31,1	26,9	32,1	12,3	23,8		
3. au moins trois fois	63,9	17,9	26,9	25,6	28,4	14,6	23,8	60,7	17,1	31,4	27,9	30,3	13,0	23,5		
Sociales																
Nouveaux amis au cégep																
1. moins de cinq	60,7	16,4	27,8	25,3	29,5	13,5	24,4	55,3	14,2	29,9	25,8	30,2	13,0	23,4	NS	NS
2. six à 10	58,2	16,4	27,4	26,6	29,6	13,4	23,9	54,6	15,5	31,6	26,9	31,1	12,2	23,1		
3. plus de 10	64,0	17,8	27,9	25,0	27,5	14,5	23,2	56,0	16,2	29,5	27,4	29,6	13,9	24,0		
Anciens amis au cégep																
1. aucun	48,9	14,7	28,1	29,4	29,9	14,3	22,3	59,0	17,2	28,4	23,6	27,2	13,2	24,6	NS	NS
2. un à cinq	67,2	18,1	30,4	26,3	31,1	12,9	24,6	57,7	16,3	30,9	26,0	31,1	12,3	23,6		
3. plus de six	60,2	16,8	26,7	25,0	27,9	14,1	23,6	52,6	14,3	30,6	27,5	30,4	13,2	23,2		
Amis à l'extérieur du cégep																
1. aucun	55,7	14,6	26,1	24,1	29,3	13,6	24,1	60,4	17,2	29,9	23,5	27,8	13,2	23,5	NS	NS
2. un à cinq	62,8	18,1	29,1	27,2	29,5	13,0	23,3	55,3	15,4	30,0	26,5	30,3	13,8	23,3		
3. plus de six	60,5	16,5	27,0	24,9	28,3	14,4	24,0	53,1	14,4	31,5	28,3	31,7	11,6	23,7		
Liens avec d'autres personnes au cégep																
1. oui	58,8	17,8	27,0	23,8	26,7	13,3	24,5	58,5	15,4	29,3	28,0	28,4	9,8	22,3	NS	NS
2. non	61,1	16,9	27,8	25,9	29,0	13,9	23,7	54,9	15,3	30,6	26,6	30,6	13,2	23,5		
Institutionnelles																
Activités parascolaires																
1. oui	67,1	16,7	26,3	24,7	27,1	14,1	23,9	53,8	14,7	29,8	26,7	30,3	12,6	23,4	NS	NS
2. non	59,0	17,0	28,0	26,0	29,3	13,8	23,8	56,0	15,6	31,0	26,7	30,5	13,1	23,5		
Fréquentation du cégep après les cours																
1. aucune fois	62,8	15,8	27,6	26,0	29,3	15,8	23,2	54,9	14,2	30,3	26,4	30,3	12,9	24,2	NS	NS
2. une à cinq fois	57,6	17,0	27,1	25,9	28,8	13,3	24,6	57,0	15,6	31,0	26,2	29,9	13,1	23,1		
3. six fois et plus	63,3	17,5	28,4	25,3	28,6	13,5	23,2	52,5	16,0	30,0	28,0	31,5	12,7	23,2		

Corrélation entre la connaissance du milieu (CM) et les acquis liés à l'apprentissage. Aucune corrélation significative

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Tableau 3.2.15

Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis liés à l'orientation avant l'entrée au collège

Expériences	Moyennes des acquis									
	À risque				Fort				Effet groupe X expérience	Effet expérience
	PAE	ASP	CC	EC	PAE	ASP	CC	EC		
Scolaires										
Heures d'étude semaine									NS	<,005 PAE, ASP
1. moins de 10	19,1	16,7*	35,6	23,7	18,7	17,2	36,9	24,6		
2. 10 à 18	20,4	18,2	38,5	24,7	21,5	18,4	38,0	25,1		
3. 19 et plus	22,8	19,1	38,5	24,1	23,1	19,2	35,7	28,3		
Travaux longs commencés									NS	NS
1. aucun	19,6	17,4	33,3	25,2	19,9	17,7	35,8	24,4		
2. le tiers ou la moitié	21,2	18,7	38,8	24,8	21,1	18,2	38,1	25,3		
3. tous	19,8	18,4	37,7	22,4	21,8	18,9	36,3	27,8		
Début des exercices									NS	NS
1. bien avant la remise	21,0	18,5	37,7	24,8	21,6	18,0	37,1	26,1		
2. à la dernière minute	19,5	16,8	37,0	23,8	19,4	18,4	37,0	24,4		
Fréquentation de la bibliothèque									NS	NS
1. aucune fois	19,8	16,8	36,5	24,3	21,7	18,8	37,4	24,6		
2. moins de 10 fois	20,4	18,7	38,1	23,6	20,1	17,8	36,8	25,6		
3. plus de 10 fois	20,7	17,7	37,7	25,1	22,0	18,3	37,7	26,4		
Consultation de volumes non obligatoires									NS	NS
1. aucun	20,1	18,0	37,8	23,7	19,9	18,0	36,9	25,2		
2. au moins un	20,7	17,6	37,2	25,2	22,8	18,5	37,6	26,5		
Retard dans un cours									NS	<,05 PAE, ASP
1. aucune fois	21,3	15,7	35,5	24,1	21,9	18,1	37,3	25,7		
2. une ou deux fois	20,9	18,1	38,7	25,3	20,7	18,3	38,2	26,1		
3. au moins trois fois	19,3	18,8	37,7	23,5	19,1	18,0	35,2	24,7		
Professeurs rencontrés									NS	<,07 ASP
1. aucun	20,2	17,2	36,2	24,7	20,5	17,8	37,3	25,8		
2. au moins un	20,8	18,7	39,3	23,8	21,7	18,8	36,9	25,3		
Visite à un bureau de professeur									NS	NS
1. une fois ou aucune fois	20,0	17,2	30,7	24,6	20,6	17,8	37,3	25,7		
2. au moins deux fois	20,8	18,6	38,5	23,9	21,3	18,7	36,8	25,4		
Questions posées en classe									NS	NS
1. aucune	17,3	17,6	41,4	25,9	19,3	18,6	35,3	22,1		
2. une ou deux	20,3	18,9	38,2	24,2	20,9	17,6	36,6	24,6		
3. au moins trois	20,7	17,6	36,9	24,1	21,2	18,3	37,6	26,6		

Tableau 3.2.15 (suite)

Expériences	Moyennes des acquis								Effet	Effet
	À risque				Fort				groupe X expérience	Expérience
	PAE	ASP	CC	EC	PAE	ASP	CC	EC		
Travail en équipe										
1. aucune fois	18,9	17,5	38,8	25,3	20,1	17,8	35,4	25,4	NS	NS
2. une ou deux fois	20,7	17,7	36,3	23,4	21,7	17,8	38,8	25,9		
3. au moins trois fois	20,5	17,9	38,3	24,6	20,8	19,0	37,2	25,4		
Sociales										
Nouveaux amis au cégep										
1. moins de cinq	20,9	18,2	37,4	25,9	20,4	18,0	36,6	25,4	NS	NS
2. six à 10	20,8	17,5	38,3	24,7	21,3	18,3	37,3	25,5		
3. plus de 10	19,6	18,0	36,8	23,0	20,8	18,1	37,4	26,0		
Anciens amis au cégep										
1. aucun	19,6	14,6	33,3	25,3	21,2	16,6	35,2	32,8	NS	<,001 PAE, ASP, EC
2. un à cinq	23,2	19,8	38,7	24,9	21,2	18,3	35,9	24,2		
3. plus de six	19,4	17,6	37,7	23,9	20,7	18,1	38,1	26,1		
Amis à l'extérieur du cégep										
1. aucun	19,3	15,3	26,3	23,0	21,9	17,5	36,1	25,6	NS	<,05 ASP, CC
2. un à cinq	21,5	17,7	38,9	24,5	20,1	17,7	35,9	24,8		
3. plus de six	19,8	18,4	38,4	24,4	21,7	19,0	39,2	26,7		
Liens avec d'autres personnes au cégep										
1. oui	18,2	19,5	39,3	22,3	23,3	18,9	38,3	26,1	NS	NS
2. non	20,5	17,7	37,4	24,5	20,3	18,1	37,0	25,6		
Institutionnelles										
Activités parascolaires										
1. oui	18,9	18,2	37,2	23,5	20,2	18,1	37,1	25,2	NS	NS
2. non	20,8	17,7	37,6	24,6	21,3	18,1	37,1	25,8		
Fréquentation du cégep après les cours										
1. aucune fois	20,8	17,2	35,3	24,9	21,9	18,1	36,9	26,4	NS	NS
2. une à cinq fois	20,5	17,6	36,8	24,0	20,6	17,8	37,1	24,6		
3. six fois et plus	19,6	18,5	39,5	24,4	20,2	18,9	37,4	26,4		

Corrélation entre la connaissance du milieu (CM) et les acquis liés à l'orientation. Aucune corrélation significative

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Tableau 3.2.16

Relations entre l'expérience de l'élève en période de transition et ses acquis sociaux avant l'entrée au collège

Expériences	Moyennes des acquis												Effet	Effet
	À risque						Fort						groupe X expérience	expérience
	AS	E	SS	L	IS	ES	AS	E	SS	L	IS	ES		
Scolaires														
Heures d'étude semaine														
1. moins de 10	17,7	21,3*	29,8	30,0	5,9	37,3	19,6	21,8	30,7	30,8	6,4	37,8	NS	<,10 E, ES
2. 10 à 18	20,3	20,3	29,3	30,5	6,6	39,1	21,0	23,4	29,9	29,2	6,3	40,4		
3. 19 et plus	19,9	23,3	31,3	29,3	6,2	41,8	20,4	23,9	31,9	31,1	7,2	42,9		
Travaux longs commencés														
1. aucun	20,8	21,1	29,7	31,1	5,8	37,9	20,5	22,1	30,3	28,5	6,5	39,3	NS	NS
2. le tiers ou la moitié	17,3	21,2	29,6	30,0	6,7	40,5	21,0	23,1	30,3	30,1	6,1	39,3		
3. tous	21,4	20,9	29,5	29,2	6,4	39,8	20,3	24,0	31,6	32,2	7,2	42,3		
Début des exercices														
1. bien avant la remise	18,8	21,9	30,8	30,8	6,5	39,6	20,3	22,9	30,8	30,9	6,5	40,0	NS	<,10 SS, E, L
2. à la dernière minute	20,2	19,8	27,8	28,8	6,0	38,4	20,7	22,7	30,0	28,1	6,4	39,9		
Fréquentation de la bibliothèque														
1. aucune fois	18,8	20,7	27,6	27,8	5,9	38,8	20,6	22,6	31,6	28,7	5,8	38,9	NS	NS
2. moins de 10 fois	20,4	21,4	30,6	30,3	6,3	39,2	20,6	22,3	29,9	29,9	6,7	39,7		
3. plus de 10 fois	18,8	21,1	30,4	31,7	6,5	38,7	19,7	23,6	31,0	31,7	6,7	41,8		
Consultation de volumes non obligatoires														
1. aucun	19,5	20,6	29,7	29,9	6,0	38,4	20,5	22,4	30,0	29,5	6,3	39,1	NS	NS
2. au moins un	19,3	21,8	29,8	30,4	6,7	39,4	20,2	23,9	31,6	31,1	6,9	41,8		
Retard dans un cours														
1. aucune fois	18,7	20,8	29,2	29,0	6,4	39,1	20,8	23,1	30,3	30,5	6,3	41,0	NS	NS
2. une ou deux fois	19,0	21,3	30,1	30,1	6,1	39,6	19,8	23,1	30,8	29,4	6,7	39,7		
3. au moins trois fois	20,2	21,1	29,7	30,9	6,4	38,2	20,3	22,3	30,7	29,9	6,6	38,3		
Professeurs rencontrés														
1. aucun	19,2	20,8	29,2	30,6	6,3	38,0	20,2	22,6	30,4	29,8	6,3	39,4	NS	NS
2. au moins un	19,4	21,4	30,6	29,6	6,2	40,5	20,8	23,5	30,8	30,4	7,0	41,0		
Visite à un bureau de professeur														
1. une fois ou aucune fois	19,2	21,0	29,1	30,6	6,2	37,5	20,1	22,4	30,2	29,9	6,3	39,5	NS	NS
2. au moins deux fois	19,6	21,2	30,4	29,6	6,3	40,5	20,8	23,6	31,1	30,3	6,9	40,7		
Questions posées en classe														
1. aucune	17,4	20,3	30,3	30,7	5,0	43,1	22,0	20,7	29,3	26,8	4,9	35,4	NS	<,10 IS
2. une ou deux	19,2	21,4	31,5	29,4	6,8	40,1	20,7	22,7	30,8	28,9	5,9	38,8		
3. au moins trois	19,7	21,1	29,1	30,3	6,3	38,0	20,0	23,4	30,8	31,1	7,1	41,3		

Tableau 3.2.16 (suite)

Expériences	Moyennes des acquis												Effet groupe X expérience	Effet expérience
	À risque						Fort							
	AS	E	SS	L	IS	ES	AS	E	SS	L	IS	ES		
Travail en équipe													NS	NS
1. Aucune fois	18,9	20,4	29,4	32,0	6,1	38,7	20,8	21,6	30,0	28,5	6,2	36,9		
2. une ou deux fois	19,1	21,8	29,4	29,5	6,1	38,0	18,7	23,5	31,2	31,4	6,8	41,9		
3. au moins trois fois	19,4	20,6	29,9	30,4	6,6	39,5	21,9	23,7	30,4	30,2	6,5	41,3		
Sociales														
Nouveaux amis au cégep													NS	NS
1. moins de cinq	19,5	22,1	28,7	29,1	6,1	41,8	21,5	22,4	29,9	28,3	6,3	40,1		
2. six à 10	19,6	20,9	30,5	30,5	5,8	38,3	20,4	23,1	31,0	29,9	6,5	40,7		
3. plus de 10	19,1	20,6	29,5	30,4	6,9	37,8	19,1	23,1	30,6	32,2	6,7	38,7		
Anciens amis au cégep													NS	<,005 AS, IS
1. aucun	20,3	19,2	27,3	30,2	5,5	33,7	17,2	21,4	30,2	34,4	4,8	41,8		
2. un à cinq	22,4	22,4	31,5	30,4	5,9	40,9	21,8	22,7	30,7	28,2	6,0	38,7		
3. plus de six	18,3	20,9	29,4	30,0	6,5	38,9	19,7	23,4	30,5	31,1	7,1	41,0		
Amis à l'extérieur du cégep													NS	NS
1. aucun	20,4	20,0	28,1	31,6	6,0	41,7	20,6	21,7	28,8	29,4	5,5	38,2		
2. un à cinq	18,6	21,3	30,5	30,8	6,1	38,5	21,8	22,5	30,7	28,8	6,2	38,5		
3. plus de six	19,7	21,1	29,5	29,5	6,4	39,5	18,3	23,9	31,1	32,1	7,4	42,9		
Liens avec d'autres personnes au cégep													NS	NS
1. oui	20,2	18,8	30,2	29,5	6,3	43,8	19,8	24,0	30,0	31,8	8,0	44,8		
2. non	19,3	21,3	29,7	30,2	6,3	38,5	20,5	22,8	30,6	29,9	6,4	39,6		
Institutionnelles														
Activités parascolaires													NS	NS
1. oui	19,5	20,8	28,6	30,8	6,5	39,9	19,1	22,9	31,1	30,7	7,4	40,3		
2. non	19,4	21,1	30,0	30,0	6,2	38,9	21,2	22,9	30,3	29,7	6,0	39,8		
Fréquentation du cégep après les cours													NS	<,10 AS, SS, L
1. aucune fois	20,5	20,5	27,4	28,1	5,8	39,9	20,1	21,9	30,5	31,0	6,1	40,0		
2. une à cinq fois	19,5	21,1	30,3	30,4	6,2	38,6	21,8	23,2	29,4	28,2	6,1	40,0		
3. six fois et plus	18,6	21,2	30,2	31,1	6,6	39,3	18,3	23,6	32,5	32,2	7,6	40,2		

Corrélation entre la connaissance du milieu (CM) et les acquis sociaux. CM vs IS : r = 0,20, p < ,01 et CM vs ES, r = 0,22, p < ,01

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Les acquis liés à l'orientation sont également associés à certaines expériences scolaires de l'élève au premier trimestre. Les élèves qui accordent une priorité à leurs études collégiales et qui ont de fortes aspirations ont investi plus d'heures dans leurs études et sont arrivés moins souvent en retard à un cours. De fortes aspirations scolaires sont également liées positivement au nombre de professeurs rencontrés depuis le début du semestre. Certains acquis liés à l'orientation sont associés à l'expérience sociale du premier semestre. Les élèves qui n'ont plus d'anciens amis au cégep (ceux du secondaire) ou ceux qui en ont trop accordent moins de priorité à leurs études collégiales. Plus les élèves maintiennent des liens avec des amis du secondaire qui sont maintenant au cégep, plus ils aspirent à faire des études universitaires. D'autre part, les élèves qui n'ont aucun ami du secondaire au cégep ont évalué être prêts à investir des énergies pour réaliser leurs projets personnels. Enfin, ceux et celles qui ont évalué, avant leur entrée au cégep, avoir de fortes aspirations scolaires et avoir fait un choix de carrière clair sont les personnes qui entretiennent le plus de liens avec des amis qui ne fréquentent pas le cégep.

Quant aux **acquis sociaux et du secondaire**, on constate que l'entraide et l'expérience positive du secondaire sont liées positivement au nombre d'heures investies dans les études. De plus, les élèves qui ont remis leurs travaux à la dernière minute au premier trimestre se perçoivent moins compétents à s'organiser un groupe d'entraide pour l'étude, ont moins de leadership et reçoivent peu de soutien des parents et des proches. Les élèves qui étaient très impliqués au secondaire estiment avoir posé plus de questions en classe pendant le premier trimestre.

Concernant l'expérience sociale, les élèves qui ont été les plus impliqués socialement pendant leur secondaire entretiennent plus de liens avec des élèves du secondaire qui sont maintenant au cégep. Ceux qui sont très anxieux entretiennent des liens avec un nombre moyen d'élèves qui étaient au secondaire et qui sont maintenant au cégep (1 à 5). Concernant les expériences institutionnelles, les élèves qui se perçoivent leader, qui sont encouragés par leurs proches et par leurs parents à faire des études collégiales et qui sont peu anxieux ont tendance à fréquenter plus souvent le cégep en dehors des heures de cours. Aussi, ceux qui étaient impliqués socialement pendant leur secondaire et qui jugent avoir vécu une expérience positive, ont exploré plus le cégep que les autres élèves.

3.2.4.6 LA DISCUSSION

Comme le prédisait le modèle théorique de l'intégration aux études collégiales, les APC sont associés aux expériences vécues par l'élève au premier trimestre. Plus spécifiquement, les acquis liés à l'apprentissage semblent contribuer uniquement à l'explication du vécu scolaire de l'élève alors que les acquis liés à l'orientation et les acquis sociaux rendent compte aussi du vécu social et institutionnel. L'élève qui, dans ses apprentissages antérieurs, présentait de bonnes stratégies d'étude et adhérait à un système de croyances rationnelles sera moins

vulnérable parce que, dès son entrée au cégep, il s'impliquera activement dans sa démarche d'apprentissage. Il investira plus d'heures dans ses études, commencera ses travaux dès leur remise, assistera régulièrement à ses cours et posera des questions à ses professeurs lorsqu'il ne comprend pas. Cette mise en action des comportements dès le début du trimestre contribue sans aucun doute au développement d'une autonomie dans le processus d'apprentissage de l'élève, autonomie qui constitue un facteur important de la qualité de l'intégration scolaire au cégep (Chickering, 1969).

La qualité des acquis liés à l'orientation contribueraient également à rendre l'élève plus actif dans ses apprentissages. Celui qui, dès la fin de son secondaire, accorde la priorité à ses études collégiales et aspire à faire des études universitaires investira plus d'heures dans ses études, sera présent à ses cours et posera plus de questions en classe. Les acquis liés à l'orientation contribuent à motiver l'apprenant dans sa démarche. Ils renferment ses intentions, ses objectifs et son engagement vis-à-vis l'éducation (Tinto, 1987). De plus, ils découlent directement des expériences de l'individu tant dans son monde scolaire que dans son monde social.

Différemment des acquis liés à l'apprentissage, les acquis liés à l'orientation sont également associés au vécu social de l'élève au premier trimestre. La priorité aux études collégiales est moins importante pour ceux qui voient leur réseau social se dissoudre complètement (plus d'anciens amis au cégep) ou pour ceux qui doivent entretenir trop de liens (trop d'anciens amis au cégep). Il n'y a aucun doute que la priorité qu'accordera l'élève à ses études sera en partie fonction de ce qu'il vit auprès de ses pairs. Le groupe de pairs, par la pression qu'il exerce, peut aider ou nuire à l'élève dans sa volonté d'accorder la priorité à ses études collégiales (Weidman, 1989). L'influence sera d'autant profitable que la norme du réseau valorisera l'étude au cégep. En ce sens, un élève qui perd son réseau en entrant au cégep à des chances d'accorder moins de priorité à ses études. Il sera plus préoccupé de son intégration sociale et investira moins d'énergies et de temps dans ses études. Cependant, il pourra investir beaucoup d'énergies dans la réalisation de ses projets personnels, le développement d'un réseau pouvant constituer un tel projet. D'autre part, l'élève qui, au cégep, doit maintenir trop de liens avec les anciens camarades du secondaire pourrait éprouver des difficultés à donner priorité à ses études puisque ses énergies sont concentrées dans le maintien des relations.

Les liens entre aspirations scolaires, clarté du choix d'orientation et vécu social au cégep sont quelque peu différents. L'aspiration réfère au degré de certitude d'atteindre des études universitaires. La clarté des choix réfère à la précision de l'orientation scolaire et professionnelle. Elles sont en grande partie déterminées par les expériences éducatives expérimentées dans les milieux scolaire, social et familial précédant l'arrivée au collège. Plus l'élève aspire à des études universitaires et plus son choix de carrière est clair, plus il maintient les liens avec le réseau existant avant son entrée au collège (i.e les anciens amis qui

fréquentent et qui ne fréquentent pas le cégep). Il est possible que le groupe des pairs contribue fortement au développement de ces prédispositions. Les élèves qui ne sont pas coupés directement de leur réseau profiteraient plus de la rétroaction des pairs. Ils peuvent valider leurs choix en les comparant à ceux de leurs pairs. D'autre part, certains élèves n'aspireraient pas aux études universitaires et n'auraient pas clarifié leurs choix parce qu'ils n'auraient pas le soutien nécessaire du groupe de pairs pour résoudre efficacement cette tâche.

Les résultats ont montré que certains acquis sociaux permettaient de prédire le vécu scolaire de l'élève. Les élèves qui se perçoivent leaders, qui s'évaluent compétents à organiser un groupe d'entraide pour étudier, qui reçoivent du soutien de leurs parents et de leurs proches, qui furent impliqués socialement pendant leur cours secondaire et qui rapportent avoir vécu une expérience positive au secondaire, sont prédisposés à investir plus d'heures dans leurs études, à faire leurs travaux dès le moment où ils les reçoivent et à poser plus de questions en classe. Il semble donc que l'expérience sociale antérieure peut jouer un rôle sur la qualité de l'intégration scolaire de l'élève. Les élèves qui présenteront de bons acquis sociaux auront plus de chance d'être actifs dans leurs apprentissages. Tel qu'attendu, les acquis sociaux sont également associés au vécu social et institutionnel de l'élève. La qualité des acquis semble prédisposer l'élève à maintenir les liens qu'il avait avec ses amis du secondaire qui sont maintenant au cégep, à fréquenter plus souvent le cégep au premier trimestre et à mieux connaître le collège et les services qu'il dessert. Les acquis sociaux semblent donc faciliter l'intégration sociale et institutionnelle de l'élève.

Les relations observées entre les APC et les expériences au collège peuvent aussi être discutées en termes de validité prédictive des facteurs mesurés par les instruments TRAC et MAP. On constate que la mesure des APC permet de prédire des comportements de base qui se manifesteront au premier trimestre et, plus important encore, qui sont pour la plupart prérequis à une réussite précoce au collégial. À partir du TRAC et du MAP, il serait possible d'anticiper que certains élèves investiront moins d'heures dans leurs études collégiales, remettront leurs travaux à la dernière minute, arriveront fréquemment en retard à leurs cours, ne fréquenteront pas assez souvent leurs professeurs, poseront peu de questions en classe, ne prendront pas le temps d'explorer leur collège et ne le fréquenteront pas souvent. Dans un objectif d'intervention, l'administration des mesures d'APC permettrait d'identifier, avant le début des cours, des élèves qui sont susceptibles de manifester un tel patron de comportement et surtout de cibler certaines causes de cette manifestation.

TROISIÈME PARTIE

3.3 L'ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LE PROFIL LONGITUDINAL DE L'ÉLÈVE (APC, PERCEPTIONS ET EXPÉRIENCES EN PÉRIODE DE TRANSITION) ET SON RENDEMENT SCOLAIRE AU PREMIER TRIMESTRE

Les APC sont-ils associés au rendement scolaire de l'élève au premier trimestre ?

La prédiction du rendement scolaire à partir des APC varie-t-elle selon les acquis scolaires du groupe, le genre et le programme d'étude ?

Les perceptions de l'élève sont-elles associées à son rendement scolaire au premier trimestre ?

La prédiction du rendement scolaire à partir des perceptions de l'élève varie-t-elle selon les acquis scolaires, le genre et le programme d'étude ?

L'expérience de l'élève est-elle associée à son rendement scolaire au premier trimestre ?

3.3.1 Les objectifs

Dans la présente section, les résultats scolaires sont étudiés en relation avec le profil longitudinal de l'élève. Les objectifs de cette analyse sont d'évaluer la valeur prédictive des acquis précollégiaux ainsi que les liens entre les perceptions de l'élève, son expérience au cégep et son rendement scolaire au premier trimestre (hypothèses 4 et 5). Les données sont traitées en considérant le groupe (à risque vs fort), le genre et le programme d'étude. Conformément au modèle théorique, il est prédit que les acquis précollégiaux, les perceptions de soi, la qualité du milieu ainsi que les expériences collégiales seront reliés au rendement scolaire de l'élève au premier trimestre. Les perceptions de soi en période de transition, puisqu'elles constituent les variables les plus proches de l'individu, devraient être associées plus fortement avec le rendement scolaire. De plus, les liens entre le profil longitudinal de l'élève et le rendement scolaire devraient être plus forts pour l'élève à risque que pour l'élève fort.

Pour vérifier ces hypothèses, les données des études 1 et 2 sont analysées en relation avec cinq indices de rendement scolaire recueillis via le système informatique du collège : la moyenne générale, le taux de réussite, la cote Z, le pourcentage d'abandon et le pourcentage d'échec.

3.3.2 Les résultats et la discussion des relations entre le profil du développement de l'élève et son rendement scolaire au premier trimestre

3.3.2.1 LES CORRÉLATIONS ENTRE LES APC DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET LES INDICES DE RENDEMENT SCOLAIRE DU PREMIER TRIMESTRE

Le tableau 3.3.1 présente les corrélations de Pearson entre les acquis précollégiaux et les indices de rendement scolaire du premier trimestre. Lorsqu'on considère **l'ensemble de l'échantillon**, il y a des relations significatives entre la plupart des APC et le rendement scolaire. En fait, cinq APC ne sont pas associés à aucun des indices de rendement : les facteurs de croyance (croyance à la facilité et aux méthodes de travail), la clarté des choix d'orientation, l'anxiété sociale et les compétences de leadership. On note aussi que la cote finale constitue le meilleur indicateur du rendement scolaire. Lorsque les corrélations sont établies en fonction du statut de l'élève, les relations significatives sont beaucoup moins fréquentes. Il semble que les liens APC et rendement scolaire soient plus stables lorsque l'on ne considère pas l'appartenance à un groupe.

Tableau 3.3.1

Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire au premier trimestre

APC	RENDEMENT SCOLAIRE														
	GROUPE À RISQUE (Q4)					GROUPE FORT (Q1)					TOUS				
	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC
D'apprentissage															
RA		,14*													
AE													-,11*		
PE						-,14*		-,15*			-,23**	-,13**	-,25**		,14**
RP						,33**	,20**	,34**		-,16*	,31**	,21**	,32**	-,14**	-,18**
QA											,11*		,12*		
CF											,22**	,17**	,23**	-,13*	-,13*
CM															
Liés à l'orientation															
PAE															
ASP						,25**	,18*	,24**		,22**	,17**	,13*	,18**		-,13*
CC		,15*		,16*		,18*				-,18*	,21**	,17**	,19**		-,15**
EC															
Sociaux						,20**	,22**				,22**	,19**	,26**	-,17**	-,12*
E	,16*				-,16*										
AS											,17**	,14**	,17**		-,19**
SS	,14*		,15*		-,14*										
L											,18**	,17**	,20**	-,10*	-,15**
IS															
Du secondaire												,12*	,12*		
ES			,16*												
Cote						,19*		,18*			,22**	,16**	,24**	-,13*	-,10*
Finale	,26**	,19**	,26**		-,23**	,51**	,13	,44**		-,16*	,71**	,41**	,73**	-,27**	-,46**

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.

* $p < ,01$

** $p < ,001$

Le tableau 3.3.2 présente les corrélations entre les APC et le rendement scolaire chez les hommes et les femmes. De toute évidence, les APC prédisent beaucoup plus la réussite des femmes que celles des hommes. Pour les femmes, les corrélations sont généralement plus élevées et plus souvent significatives. Seul le facteur implication sociale semble mieux prédire le rendement scolaire des hommes.

Tableau 3.3.2
Corrélations entre les acquis précollégiaux des arrivants et les indices de rendement scolaire en première session en fonction du genre

APC	RENDEMENT SCOLAIRE									
	Hommes					Femmes				
	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC
D'apprentissage										
RA						-,22**		-,23**		,16*
AE	-,18*		-,22**			-,30**	-,19**	-,29**		,23**
PE	,24**		,24**			,35**	,23**	,34**	-,16*	-,18**
RP						,18**	,15*	,19**		-,16*
QA	,16*		,15*			,25**	,18**	,26**		-,15*
CF										
CM						,15*		,14*		
Liés à l'orientation										
PAE						,19**	,14*	,19**		
ASP	,17*	,16*	,18*			,21**	,14*	,17*		-,15*
CC										
EC			,16*		,43*	,27**	,23**	,31**	-,18**	-,16*
Sociaux										
E						,21**	,13*	,19**		-,20**
AS										
SS						,20**	,18**	,21**		-,18**
L										
IS	,19*	,18*	,21**	-,21**						
Du secondaire										
ES			,18*	,17*		,24**	,16*	,23**		-,15*
Cote finale	,70**	,49**	,73**	-,25**	-,40**	,71**	,47**	,71**	-,27**	-,44**

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.
* $p < ,01$
** $p < ,001$

Le tableau 3.3.3 permet d'analyser ces liens mais cette fois en fonction du programme d'étude. On remarque que les APC sont plus fréquemment associés au rendement scolaire des élèves de Sciences pures et de Sciences administratives. En Sciences humaines et dans les programmes de Lettres et Langues, les relations sont moins fréquentes bien qu'elles soient plus élevées sur certains facteurs (par exemple : aspiration scolaire en Sciences humaines avec mathématiques).

Tableau 3.3.3

Corrélations entre les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du programme d'étude

APC	RENDEMENT SCOLAIRE																			
	200.01					300.11 — 300.12					300.10 — 600.00					400.01				
	MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC
D'apprentissage																				
RA													-,24*							
AE	-,23**		-,24**								-,27*		-,33**		,23*	-,26*		-,28*		
PE	,39**	,22**	,37**		-,21**						,28*		,27*			,47**	,42**	,48**	-,29*	-,36**
RP																				
QA	,30**	,20**	,29**	-,17*									,26*							
CF																				
CM																				
Liés à l'orientation																				
PAE	,24**		,21**		-,16*											,28*	,30*	,30*	-,27*	
ASP	,18*	,17*	,17*			,36**	,34**	,36**		-,38**										
CC																				
EC	,26**	,18*	,29**	-,19*				,24*								,37**	,31**	,35**		-,29*
Sociaux																				
E		,18*			-,22**											,30*	,27*	,29*	-,30*	
AS																				
SS	,27**	,27**	,25**	-,18*	-,22**											,28*				
L																				
IS			,16*																	
Du secondaire																				
ES	,26**	,22**	,25**	-,21**		,27*		,33**												
Cote finale	,79**	,54**	,81**	-,36**	-,45**	,67**	,45**	,72**	-,29**	-,41**	,65**	,51**	,73**	-,25*	-,48**	,83**	,64**	,81**	-,41**	-,57**

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.

* p < ,01

** p < ,001

3.3.2.2 LA DISCUSSION

Premièrement, les résultats montrent que la cote finale représente l'indicateur le plus important du rendement scolaire de l'élève au premier trimestre. Elle constitue un excellent indicateur de la moyenne générale et de la cote Z de l'élève au premier trimestre. Elle prédit moins efficacement le pourcentage d'abandon de cours ce qui s'explique très bien étant donné le caractère particulier de l'abandon. Lorsque l'on tient compte des groupes (à risque vs fort), on remarque que la cote finale devient un indicateur beaucoup moins stable surtout chez les élèves à risque. En d'autres termes, il devient plus difficile de prédire qui des élèves à risque auront le plus de succès au premier trimestre.

Deuxièmement, il semble que les APC soient de meilleurs indicateurs de la réussite lorsqu'ils sont évalués sur l'ensemble de l'échantillon. Lorsque les corrélations sont calculées sur les échantillons d'élèves forts et d'élèves à risque, elles sont dans plusieurs des cas moins fortes et non significatives. Les variables d'APC ne sont donc pas spécifiques à la clientèle d'élèves à risque. En d'autres termes, les APC peuvent constituer des indicateurs potentiels pouvant contribuer à expliquer les différences de rendement scolaire entre tous les nouveaux arrivants. Ils sont cependant moins sensibles aux variations plus spécifiques observées entre les élèves forts ou entre les élèves à risque.

Troisièmement, on peut identifier certains facteurs qui contribuent à expliquer spécifiquement le succès des élèves à risque au premier trimestre. Il s'agit des réactions d'anxiété aux examens, de la clarté des choix d'orientation, des capacités d'entraide, du soutien social reçu des proches et des parents et de la qualité de l'expérience scolaire vécue au secondaire. Ces résultats corroborent ceux de Maxwell (1981) qui a montré que les élèves à risque qui réussissent sont plus engagés dans leurs études, présentent des buts mieux définis, sont plus susceptibles de travailler fort, possèdent de meilleures habiletés sociales, reçoivent plus de soutien de la part des pairs et de la famille et entretiennent moins de pensées négatives par rapport à leurs expériences scolaires passées.

Quatrièmement, lorsque la relation entre les APC et le rendement scolaire du premier trimestre tient compte de la variable genre, on constate que la prédiction est beaucoup plus forte chez les femmes que chez les hommes sauf pour la variable implication sociale. Deux hypothèses sont avancées pour expliquer ces résultats. D'une part, il est possible que les femmes évaluent plus justement leurs compétences que les hommes. Elles auraient plus de facilité à réfléchir sur leurs comportements et leurs attitudes, ce qui entraînerait une plus grande stabilité de leur profil d'acquis précollégiaux. Parce que le profil d'APC ne change pas, ces derniers constitueraient des indicateurs plus fidèles de la réussite des femmes au premier trimestre. D'autre part, il se peut que les hommes s'y prennent différemment des femmes pour accéder à la réussite. Ces derniers seraient beaucoup moins centrés sur leurs apprentissages et accorderaient autant d'importance au climat, ce qui expliquerait pourquoi

l'implication sociale au secondaire permet de prédire le succès des hommes au premier trimestre.

Cinquièmement, les résultats ont également montré que les APC constituaient de meilleurs indicateurs de la réussite des élèves de Sciences pures et de Sciences administratives. Ici encore, il se peut que ces élèves soient de meilleurs juges de leurs compétences d'apprentissage. Il est également probable que la relation entre le rendement et les APC soit moins importante parce que les variations de rendement entre les élèves sont moins grandes. Considérant qu'au premier trimestre au Cégep de Sainte-Foy, les taux d'échecs et d'abandons sont plus importants en Sciences et en Administration que dans n'importe quel autre programme d'enseignement général, la prédiction des différences de rendement dans ces disciplines s'avère plus facile (parce que la variance à expliquer est plus importante).

3.3.2.3 LES CORRÉLATIONS ENTRE LES PERCEPTIONS DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET LES INDICES DE RENDEMENT SCOLAIRE DU PREMIER TRIMESTRE

Le tableau 3.3.4 présente les corrélations entre les perceptions de l'élève au premier trimestre et le rendement scolaire. Si on considère **l'ensemble de l'échantillon**, on remarque que les perceptions de compétence cognitive et de compétence scolaire sont reliées positivement au rendement scolaire alors que la perception d'intégration sociale y est associée négativement. D'autre part, il ne semble pas y avoir de liens entre les perceptions du milieu et le rendement scolaire de l'élève. Comme dans le cas des APC, les liens entre les perceptions de soi et le rendement scolaire sont plus stables lorsque l'appartenance à un groupe (à risque vs fort) n'est pas considérée.

Tableau 3.3.4

Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du statut

Perceptions	RENDEMENT SCOLAIRE														
	GROUPE À RISQUE (Q4)					GROUPE FORT (Q1)					TOUS				
	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC
De soi															
PCC						,29*		,36*			,32**	,20*	,36**	-,20*	
PNR	,29*	,28*				,46**		,51**			,50**	,33**	,51**	-,26**	-,24*
PCR						,31*		,32*	-,26*		,37**	,24*	,36**		-,22*
PINT											-,23*	-,22*	-,23*		,23*
Du milieu enseignant															
PCO															,22*
PAF				,29*											
PRE															
PSE							-,30*			,27*					
non enseignant															
PSNE															
PCOM	,25*			,63**								-,19*			,23*

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.

* p <,01

** p <,001

Le tableau 3.3.5 présente les corrélations entre les perceptions et le rendement scolaire chez les hommes et les femmes. Premièrement, la perception de compétence scolaire est associée positivement à la réussite des hommes et des femmes. Deuxièmement, la perception de compétence cognitive est associée positivement à la réussite seulement chez les femmes. En dernier lieu, les perceptions d'intégration sociale et de la communauté collégiale sont associées à la réussite seulement chez les hommes et ces corrélations sont négatives. En d'autres termes, les hommes qui se disent intégrés à un réseau et qui se sentent bien au cégep auront tendance à obtenir un faible rendement scolaire au premier trimestre. Les femmes qui se perçoivent compétentes intellectuellement auront plus de chance de réussir. Les hommes et les femmes qui se perçoivent compétents à obtenir un rendement supérieur à leurs pairs et qui croient en la correspondance entre les résultats du secondaire et ceux du collégial obtiendront un bon rendement scolaire au premier trimestre.

Tableau 3.3.5

Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du genre

PERCEPTIONS	RENDEMENT SCOLAIRE									
	Hommes					Femmes				
	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC
De soi										
PCC						,29**	,25*	,33**	-,26*	
PNR	,54**	,37*	,52*			,47**	,27*	,51**	-,28*	
PCR	,48**		,41*			,28*		,30**		
PINT	-,39*	-,41*	-,40*		,43*					
Du milieu										
enseignant										
PCO										
PAF										
PRE										
PSE										
non enseignant										
PSNE										
PCOM		-,37*			,43*					

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.

* $p < ,01$

** $p < ,001$

Le tableau 3.3.6 permet d'analyser ces liens mais cette fois en fonction du programme d'étude. De façon générale, les perceptions de compétence scolaire sont associées au rendement scolaire dans tous les programmes sauf en Sciences humaines sans mathématiques et en Lettres et Langues. On observe également que la perception d'intégration sociale corrèle négativement au rendement scolaire seulement chez les élèves de Sciences humaines avec mathématiques et que la perception d'affiliation en classe est aussi associée négativement au rendement scolaire du premier trimestre dans ce programme d'étude.

Tableau 3.3.6

Corrélations entre les perceptions des nouveaux arrivants en période de transition et les indices de rendement scolaire au premier trimestre en fonction du programme d'étude

PERCEP-TIONS	200.01 MG	200.01 TR	200.01 Z	200.01 %AB	200.01 %EC	300.11 — 300.12 MG	300.11 — 300.12 TR	300.11 — 300.12 Z	300.11 — 300.12 %AB	300.11 — 300.12 %EC
De soi										
PCC									-,33*	
PNR	,58**	,56**				,45**	,44**	,44**	-,39*	
PCR	,40*	,42*				,47**		,43**		
PINT						-,32*			,33*	
Du milieu enseignant										
PCO										
PAF						-,42**	-,40*	-,39*	,45**	
PRE										
PSE										
non enseignant										
PSNE										
PCOM										

PERCEP-TIONS	300.10 — 600.00 MG	300.10 — 600.00 TR	300.10 — 600.00 Z	300.10 — 600.00 %AB	300.10 — 600.00 %EC	400.01 MG	400.01 TR	400.01 Z	400.01 %AB	400.01 %EC
De soi										
PCC						,51**		,53**		
PNR						,63**		,61**		
PCR						,38*				-,34*
PINT										
Du milieu enseignant										
PCO										
PAF										
PRE										
PSE										
non enseignant										
PSNE										
PCOM										

(RENDEMENT SCOLAIRE)

Note : Seules les corrélations dont le seuil de signification est inférieur à 0,05 sont présentées dans cette matrice.

* $p < ,01$

** $p < ,001$

3.3.2.4 LA DISCUSSION

Conformément au modèle théorique de l'intégration aux études collégiales, les perceptions de soi en période de transition semblent jouer un rôle important pour expliquer le rendement scolaire de l'élève au premier trimestre. Les élèves qui, en se comparant à leurs pairs, s'évaluent plus compétents sur les plans intellectuel et scolaire réussissent mieux. Il est cependant difficile ici d'inférer un lien de causalité entre les perceptions de soi et la réussite puisque les données sur les perceptions de soi ont été recueillies vers la mi-trimestre. Il est donc probable que les élèves qui avaient déjà obtenu de bonnes notes se sont évalués plus compétents.

Contrairement à ce que le modèle théorique prédisait au départ, il semble que la qualité du milieu joue un rôle très secondaire dans l'explication de la réussite précoce de l'élève qui s'intègre aux études collégiales. Que l'on considère les liens perception du milieu vs rendement scolaire pour l'ensemble de l'échantillon, pour les hommes et les femmes ou pour les différents programmes, il n'y a presque pas de relations significatives. En fait, seules les variables de socialisation (affiliation et perception de la communauté collégiale) sont associées au rendement et ce, de façon négative ; par ailleurs, il se peut que l'élève ne connaisse pas encore assez bien ses contextes d'étude pour évaluer adéquatement le climat d'apprentissage en classe. Parce que son expérience des études collégiales est nouvelle, son évaluation peut être biaisée par rapport à ce qui se passe réellement. D'autre part, il est probable que les milieux enseignant et non enseignant influencent la réussite de l'élève mais à plus long terme. L'effet de la qualité du milieu collégial doit peut-être d'abord agir sur les attitudes et les comportements de l'élève avant d'entraîner un changement sur la performance scolaire.

Comme le suggèrent les résultats du tableau 3.3.4, les variables de perceptions de soi ne semblent pas « prédire » le rendement scolaire des élèves à risque. Comme ce fut le cas des APC, ces variables s'avèrent plus sensibles lorsqu'il s'agit de prédire le rendement scolaire de l'ensemble des nouveaux arrivants. Cependant, elles semblent également expliquer une variation significative du rendement scolaire des élèves forts. En d'autres termes, les perceptions de compétences cognitive et scolaire joueraient un rôle important pour comprendre comment certains élèves, déjà prédisposés à réussir, vont exceller au premier trimestre au cégep.

Les relations observées entre la perception d'intégration sociale et le rendement scolaire vient confirmer les hypothèses que nous avions avancées plus tôt dans ce rapport. Il semble que l'intégration sociale, telle que nous l'avons mesurée, nuit au succès des hommes au premier trimestre. Ce sont ceux qui échouent le plus et qui ont les moins bonnes notes qui se perçoivent les mieux intégrés socialement au cégep. Le tableau 3.3.5 montre également que les hommes qui ont une perception positive de la communauté collégiale (i.e qui considère le cégep comme un milieu chaleureux et intéressant) auront des taux de réussite moins élevés et

échoueront plus de cours. Les trois hypothèses que nous avions formulées plus tôt pour expliquer la relation entre la perception d'intégration sociale et la cote finale de l'élève se confirment. Aussi, une nouvelle hypothèse est formulée. Premièrement, les garçons présenteraient un répertoire d'habiletés sociales moins sophistiqué nécessitant plus de temps pour établir de nouveaux liens. Deuxièmement, la socialisation constituerait pour le garçon un processus exclusif qui aurait comme seul but le bien-être de l'individu. Dans ses apprentissages, le garçon aurait appris que l'atteinte de la socialisation n'est possible que dans une relation centrée sur le plaisir. Troisièmement, les réseaux sociaux des garçons ne seraient pas du tout centrés sur la tâche scolaire. Au collège, les garçons se réuniraient beaucoup plus pour le plaisir d'être ensemble, d'échanger ou peut être même de dévaloriser l'éducation. Enfin, la socialisation peut constituer un mécanisme de soutien pour l'élève masculin. Celui qui échoue ou qui obtient de faibles notes aurait tendance à se tourner vers son réseau social pour se sécuriser. Advenant que le réseau ne valorise pas la réussite, l'élève qui échoue entendra de ses pairs que ce n'est pas grave, que ce n'est pas de sa faute, etc..

Quelles que soient les explications que l'on peut donner à ces résultats, il semble que l'intégration sociale au cégep n'est pas nécessairement une condition facilitante à l'apprentissage. Il apparaît important de créer des encadrements qui vont contribuer à unir dans un même tout les différents domaines de la vie étudiante. L'élève masculin doit sentir qu'il appartient à une communauté ou à un groupe de camarades qui valorise les buts éducatifs et qui a comme objectifs parallèles la résolution de tâches sociales et de tâches scolaires.

Lorsque les liens entre les perceptions de l'élève et son rendement scolaire sont étudiés en fonction du programme d'étude, on observe que l'affiliation en classe est associée négativement au rendement scolaire des élèves de Sciences humaines (avec mathématiques). Les élèves qui ont tissé des liens à l'intérieur des groupes-classe réussissent moins bien. Ce résultat fait réfléchir sur la stabilité des groupes-classe. Il suggère que, pour certains élèves, la stabilité peut être une condition non facilitante au processus d'apprentissage.

3.3.2.5 LES RELATIONS ENTRE L'EXPÉRIENCE OBJECTIVE DES NOUVEAUX ARRIVANTS ET LES INDICES DE RENDEMENT SCOLAIRE DU PREMIER TRIMESTRE

Le tableau 3.3.7 présente les relations entre l'expérience objective de l'élève et les indices de rendement scolaire du premier trimestre. Les moyennes pour chacun des indices de rendement sont indiquées en fonction de la catégorie expérience. Des analyses multivariées pour un plan à deux facteurs (groupe et expérience) sont pratiquées sur les indices de rendement scolaire. Pour la variable connaissance du milieu collégial, des corrélations sont calculées avec les indices de rendement scolaire.

Tableau 3.3.7
Relations entre l'expérience au collège et les indices de rendement scolaire au premier trimestre

EXPÉRIENCES	RENDEMENT SCOLAIRE											
	Élèves à risque					Élèves forts					Effet groupe X expérience	Effet expérience
	MG	TR	Z	%AB	%ÉC	MG	TR	Z	%AB	%ÉC		
Scolaires												
Heures d'études												
moins de 10	63,4*	72,4	9,2	9,5	18,1	76,6	92,3	10,5	4,4	3,2	NS	<.05
10 à 18	66,9	82,9	9,5	8,2	8,9	81,0	98,7	10,8	0,6	0,6		MG, TR, Z
19 et plus	70,2	83,5	9,8	7,3	9,2	82,6	98,8	10,9	1,2	0,0		ET %ÉC
Travaux communs												
aucun	67,7	80,6	9,6	5,2	14,2	79,0	95,7	10,7	2,5	1,8		
1 à 2	65,5	80,2	9,4	8,6	11,2	80,5	98,7	10,8	0,6	0,6	NS	NS
Tous	66,2	81,7	9,4	7,9	10,4	82,9	98,5	10,9	1,5	0,0		
Début des exercices												
Bien avant	66,6	79,9	9,5	8,3	11,8	80,5	97,5	10,8	1,5	1,1	NS	NS
En dernier	65,7	78,6	9,4	9,0	12,4	78,3	94,6	10,5	3,3	2,1		
Fréquentation de la bibliothèque												
aucune fois	66,3	78,2	9,4	12,7	9,1	79,0	95,4	10,6	4,5	0,0		
moins de 10	66,5	78,8	9,5	7,6	13,6	79,7	97,1	10,7	1,3	1,6	NS	NS
plus de 10	66,1	81,6	9,5	6,3	12,1	81,0	96,7	10,8	1,3	2,0		
Consultation de livres non obligatoires												
aucun	67,2	79,5	9,5	8,9	11,6	79,8	96,3	10,7	2,1	1,6	NS	NS
1 et plus	65,0	79,8	9,3	7,8	12,4	79,8	97,3	10,7	1,8	0,9		
Retard à un cours												
aucune fois	66,4	75,1	9,4	12,9	12,0	81,2	97,5	10,8	1,3	1,3		
1 à 2	67,3	81,6	9,4	7,4	11,0	79,3	96,4	10,6	3,1	0,4	NS	NS
3 et plus	65,4	80,5	9,4	6,8	12,7	77,7	93,2	10,6	1,9	2,8		
Professeurs rencontrés												
aucun	66,2	80,7	9,4	8,0	11,2	80,0	96,8	10,7	1,8	1,4	NS	NS
1 et plus	66,5	78,4	9,5	8,5	13,1	79,4	96,4	10,7	2,4	1,2		
Visites au bureau												
1 et moins	66,6	80,6	9,4	8,6	10,7	80,0	96,7	10,7	1,7	1,5	NS	NS
2 et plus	66,0	78,5	9,5	8,3	13,2	79,5	96,5	10,7	2,4	1,0		
Questions en classe												
aucune	65,0	75,5	9,2	12,2	12,2	78,6	97,1	10,6	1,4	1,4		
1 à 2	67,0	83,0	9,5	7,3	9,7	80,0	98,8	10,7	1,0	0,0	NS	NS
3 et plus	66,3	79,1	9,5	8,4	12,5	80,0	95,5	10,7	2,5	1,9		
Travail en équipe												
aucune fois	61,5	66,2	9,1	18,2	15,6	81,0	96,2	10,8	2,5	1,3	<,08	NS
1 à 2	66,2	80,7	9,4	7,2	12,1	79,3	98,4	10,7	0,8	0,8	MG, TR, Z	
3 et plus	67,7	82,3	9,5	6,8	10,9	79,1	95,1	10,6	2,8	2,1	ET %AB	

Tableau 3.3.7 (suite)

EXPÉRIENCES	RENDEMENT SCOLAIRE											
	Élèves à risque					Élèves forts					Effets	
	MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC	Groupe X Expérience	Expérience
Sociales												
Nouveaux amis au cégep												
5 et moins	66,5	81,3	9,5	7,9	10,7	81,3	97,6	10,8	1,4	1,0		
6 à 10	65,6	78,0	9,4	9,2	12,8	79,8	97,2	10,7	1,7	1,1	NS	NS
10 et plus	67,0	80,3	9,5	8,1	11,6	78,2	94,7	10,6	3,1	2,1		
Anciens amis au cégep												
aucun	62,6	69,6	9,3	6,9	23,5	84,8	97,6	11,2	2,4	0,0	<,07	NS
1 à 5	68,8	82,3	9,7	8,2	9,5	79,1	96,3	10,7	1,8	1,9	MG, Z	
6 et plus	65,9	79,9	9,4	8,8	11,3	80,1	97,3	10,7	1,6	1,1	et %EC	
Amis à l'extérieur du cégep												
aucun	66,7	80,3	9,4	6,1	13,6	83,0	97,9	11,0	2,0	0,0		
1 à 5	66,5	79,4	9,5	7,9	12,7	79,8	96,7	10,7	1,9	1,4	NS	NS
6 et plus	66,2	79,7	9,4	9,2	11,1	78,6	96,0	10,6	2,1	1,8		
Liens avec d'autres personnes au cégep												
oui	64,7	77,5	9,3	10,2	12,2	82,1	95,8	10,8	2,1	2,1	NS	NS
non	66,5	79,8	9,5	8,3	11,9	79,6	96,7	10,7	2,0	1,3		
Institutionnelles												
Activités parascolaires												
oui	67,2	85,4	9,6	5,9	8,7	78,4	95,6	10,6	2,3	2,1	NS	NS
non	66,3	78,8	9,4	8,9	12,3	80,6	97,2	10,8	1,8	0,9		
Fréquentation du cégep après les cours												
aucune fois	68,1	77,9	9,6	13,9	8,1	81,1	97,5	10,8	1,5	1,0	<,05	NS
1 à 5	65,4	80,2	9,4	6,3	13,6	80,5	97,7	10,7	1,3	1,0	%AB	
6 et plus	66,7	81,6	9,5	7,1	11,3	77,2	94,0	10,5	3,7	2,3		

CORRÉLATIONS ENTRE CONNAISSANCE DU MILIEU ET RENDEMENT SCOLAIRE

ÉLÈVES À RISQUE					ÉLÈVES FORTS					TOUS				
MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC	MG	TR	Z	%AB	%EC
										,19*		,21*		

* L'encadrement indique qu'une différence significative est observée entre les moyennes.

Concernant les **expériences scolaires**, deux variables sont associées au rendement scolaire. Les élèves qui investissent moins de 10 heures d'étude par semaine, quel que soit leur statut scolaire, obtiennent un rendement très inférieur aux autres élèves (moyenne générale, taux de réussite, cote Z supérieurs et % d'échec inférieur). À noter que les élèves qui investissent entre 10 et 18 heures d'études par semaine ne se différencient pas des élèves qui investissent plus de 18 heures. Le travail en équipe constitue une seconde expérience associée au rendement scolaire mais seulement pour les élèves à risque. Les élèves à risque qui n'ont pas travaillé en équipe depuis le début du trimestre présentent des indices de rendement inférieurs à ceux qui ont travaillé au moins une fois en équipe.

Quant aux **expériences sociales**, on note que les élèves à risque qui n'ont aucun ancien ami au cégep ont tendance à moins bien réussir que les autres élèves à risque. La situation est tout à fait opposée pour les élèves forts. Ce sont ceux qui n'ont pas d'ancien ami au cégep qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires.

Deux variables de l'**expérience institutionnelle** sont associées au rendement scolaire. Chez les élèves à risque, le pourcentage d'abandon de cours est plus élevé pour ceux qui ne fréquentent jamais le collège en dehors des heures de cours. Chez les élèves forts, on observe le contraire. Ceux qui fréquentent très souvent le collège en dehors des heures de cours (plus de six fois depuis le début du trimestre) abandonnent plus fréquemment que les autres. Enfin, les données du tableau 4.3.8 montrent qu'il y a des corrélations positives et significatives entre la moyenne générale et la cote Z de l'élève et son degré de connaissance du milieu d'étude. Lorsque le statut de l'élève est considéré (à risque vs fort), ces relations ne sont pas significatives.

3.3.2.6 LA DISCUSSION

Certaines expériences de l'élève au premier trimestre sont associées au rendement scolaire. Il semble que le temps d'étude investi avant la mi-trimestre prédispose l'élève à mieux réussir ses cours. Cette observation est vraie que l'élève soit fort ou qu'il soit à risque. Selon les données du tableau 3.3.7, c'est au moins 10 heures d'étude par semaine qui devraient être investies par l'élève. Le taux d'échec est beaucoup plus important pour ceux qui étudient moins de 10 heures particulièrement pour les élèves à risque.

Le travail en équipe semble une expérience particulièrement profitable pour les élèves à risque. Dans ce groupe, ceux et celles qui ont rapporté n'avoir jamais travaillé en équipe depuis la mi-trimestre obtiennent les moyennes générales les plus faibles et échouent et abandonnent un nombre plus important de cours. Le travail en équipe pour des élèves qui sont sous-préparés peut constituer un milieu propice pour valider ses propres stratégies d'étude en les comparant à celles des pairs. Des apprentissages par imitation peuvent se réaliser et ainsi faciliter l'émergence de nouvelles stratégies d'étude. Nous avions montré

dans une section précédente que les élèves forts ne travaillaient pas fréquemment en équipe. Parce qu'ils sont confiants en leurs moyens, ils percevraient cette expérience scolaire comme une stratégie peu efficace. Les résultats du tableau 3.3.7 leur donnent en partie raison puisqu'il n'y a pas de différence entre le rendement scolaire des élèves forts qui travaillent en équipe et celui des élèves forts qui ne travaillent pas en équipe.

Une autre expérience ne semble pas avoir les mêmes effets chez les élèves à risque et chez les élèves forts. Parmi les élèves à risque, ceux qui voient leur réseau se briser complètement (i.e. ceux qui ne retrouvent aucun des amis du secondaire) obtiennent un rendement scolaire inférieur aux autres, ce qui n'est pas du tout le cas des élèves forts. Il est attendu que l'élève à risque a beaucoup plus de chances de rencontrer des difficultés lors de son premier trimestre. Le soutien d'un pair devient alors capital puisque ça lui permet d'obtenir des renforcements au moment où l'adaptation à la transition est plus difficile. Ce résultat implique qu'un soutien social, offert dès le début du trimestre, peut être très profitable surtout pour la clientèle d'élèves à risque.

La fréquentation du cégep en dehors des heures de cours constitue une autre expérience qui n'a pas les mêmes effets chez les élèves à risque et chez les élèves forts. Chez les élèves à risque, l'absence de fréquentation du cégep en dehors des heures de cours est associée à un pourcentage élevé d'abandons de cours ce qui est tout à fait le contraire pour les élèves forts. Ces résultats suggèrent que l'absence de lien entre l'institution et l'élève peut contribuer à éloigner celui-ci de ses préoccupations scolaires particulièrement si ses expériences antérieures de réussite sont pauvres. Parce que l'élève à risque présente un profil d'APC plus pauvre —il a de moins bonnes compétences d'apprentissage, il est plus confus quant à ses aspirations et ses buts, il ressent plus d'insatisfaction vis-à-vis son expérience du secondaire—, il éprouvera plus de difficultés à fonctionner seul et le peu d'intégration dans l'institution risque d'avoir des effets plus dommageables si nous considérons que la fréquentation du cégep constitue un indice de l'intégration dans l'institution.

Enfin, les résultats du tableau 3.3.7 ont montré que le niveau de connaissance du milieu institutionnel était associé à un meilleur rendement scolaire quel que soit le statut scolaire de l'élève. Les élèves qui savent où sont les services du cégep et qui ont pris le temps de l'explorer se sentent probablement plus attachés à l'institution. Cet attachement peut contribuer à faciliter l'intégration aux études collégiales et indirectement, permettre à l'élève de mieux réussir ses études.

CHAPITRE 4

4.1 LA SYNTHÈSE ET LA DISCUSSION GÉNÉRALE

L'objectif général de cette recherche est d'explorer la validité d'un modèle théorique de l'intégration aux études collégiales. Différents éléments caractérisent l'élaboration de ce modèle. Premièrement, il regroupe un ensemble cohérent de variables qui sont en interrelation avec l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle de l'élève de même qu'avec sa réussite au premier trimestre. Deuxièmement, il permet de formuler une série de prédictions quant aux perceptions qu'auront les élèves d'eux-mêmes et de leur milieu d'étude, quant à la qualité de leurs expériences collégiales et quant à leur réussite précoce. Reconnaissant l'influence capitale de cette dernière variable sur la persévérance et le succès scolaire au cégep, la prédiction de la réussite au premier trimestre devient un atout important. Troisièmement, il propose un cadre au dépistage, au diagnostic et au développement d'interventions préventives destinées aux nouveaux arrivants à risque.

Le chapitre précédent fait état d'un nombre important de résultats. Nous souhaitons ici faire la synthèse de ces résultats en prenant évidemment comme cadre de référence le modèle théorique. Plus spécifiquement, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : 1) Qui sont les nouveaux arrivants à risque ? ; 2) Comment se perçoivent-ils en période de transition et quelles sont leurs expériences collégiales ? ; 3) Quelles sont les caractéristiques du milieu favorables à leur image personnelle et à leur intégration scolaire, sociale et institutionnelle ? ; 4) Quels sont les indicateurs les plus importants de la réussite ? ; 5) Que peut-on conclure des relations entre, d'une part, les différences sexuelles et l'appartenance à un programme d'étude et, d'autre part, la qualité de l'intégration au cégep et la réussite au premier trimestre ?

4.1.1 Qui sont les nouveaux arrivants à risque

À chaque automne, les collèges accueillent de nouveaux élèves. La connaissance que les professionnels, les enseignants ou les administrateurs ont de ces nouveaux arrivants se résume souvent à leurs antécédents scolaires. C'est aussi très souvent sur la seule base des antécédents scolaires que sont identifiés les élèves à risque (voir Ducharme, 1990). Cette recherche a permis d'identifier plusieurs caractéristiques personnelles de l'élève à risque qui sont susceptibles de jouer un rôle important dans la façon dont il s'intégrera au collège de même que dans ses chances de passer à travers le premier trimestre avec succès. Les caractéristiques étudiées se regroupent autour de quatre domaines : les acquis d'apprentissage — compétences de l'élève et réactions en situation d'apprentissage —, les acquis liés à l'orientation — clarté, buts et investissement en rapport avec l'orientation scolaire —, les acquis sociaux — compétences sociales, réactions en situation sociale et perception du soutien des autres — et les acquis du secondaire — qualité de l'expérience de l'élève au secondaire —.

Les résultats mettent en évidence que l'élève à risque, même s'il se sait admis au cégep, présente des prédispositions défavorables dans tous les domaines comparativement aux élèves forts. Il est anxieux en situation d'apprentissage, a peur d'échouer, se perçoit peu compétent à apprendre et ira difficilement vers le professeur lorsqu'il ne comprend pas. Bien que ses projets d'études semblent clairs, il ne sait pas comment s'y prendre pour les atteindre et il n'est pas prêt à investir l'énergie nécessaire à l'atteinte des objectifs qu'il s'est fixés (ou il ne sait pas ce qu'il doit investir). Il est peu enclin à l'entraide, ne s'implique pas socialement (les garçons seulement) et perçoit peu de soutien social de ses parents et de ses proches. Enfin, il a une image négative de ses expériences d'apprentissage et de ses interactions avec les intervenants du secondaire.

À quoi peut-on attribuer ces prédispositions ? La première cause apparente de ces prédispositions est sans aucun doute l'expérience d'échec qu'a pu vivre l'élève tout au long de son cheminement scolaire. On peut penser que l'élève à risque a développé de telles dispositions à cause d'insuccès répétés. Mais, à notre avis, il faut aller au-délà de cette explication pour mieux comprendre ce profil. L'analyse doit se faire sous trois aspects: l'environnement, le développement et la personne.

Les variables de l'environnement en cause

Parmi les variables de l'environnement influençant le développement du profil de l'élève à risque, trois catégories peuvent être dégagées : les variables liées aux établissements du niveau secondaire, le milieu familial et le groupe des pairs. Il faut aussi considérer les valeurs, la culture et les expériences spécifiques que vit l'élève à l'intérieur de chacune de ces entités (Anderson, 1987).

À notre avis, l'école secondaire, par la qualité des politiques qu'elle adopte vis-à-vis les élèves en difficulté, par les mécanismes de valorisation qu'elle met en place pour eux et par le soutien concret qu'elle leur fournit peut contribuer au développement d'acquis non intellectuels importants pour l'adaptation aux études collégiales. L'autonomie, la responsabilité ou la prise en charge de ses études, l'effort et la reconnaissance de l'utilité de l'aide extérieure représentent des valeurs fondamentales que l'élève à risque doit avoir intégrées lorsqu'il débute ses études collégiales. Ces valeurs sont des fondements solides au développement de croyances (ex. : à l'effort, aux méthodes de travail, à l'efficacité de l'aide extérieure), de comportements prosociaux tant dans les situations d'apprentissage que dans la vie scolaire en général et d'aspirations scolaires. Elles doivent constituer des dimensions centrales dans les politiques d'aide à l'apprentissage des élèves à risque, doivent être intégrées par tous les intervenants qui travaillent auprès de ces élèves et doivent se manifester dans les expériences entre l'enseignant et son groupe-classe. À notre avis, le profil d'acquis précollégiaux des élèves à risque peut constituer en partie un reflet de l'absence de ces valeurs fondamentales ou de leur intégration, ce qui pourrait expliquer la perception négative qu'ont les élèves à risque de leur passage au secondaire.

La famille peut aussi contribuer au développement des acquis précollégiaux mesurés dans cette étude en partie par son soutien instrumental mais surtout par son soutien affectif et par sa participation dans les projets éducatifs du jeune. Les résultats de cette étude montrent que les élèves à risque perçoivent moins de soutien social de la part de leur parents et de leurs proches ce qui suggère un manque d'implication des membres de la famille dans le cheminement scolaire de l'élève. D'une part, assumer les besoins de base du jeune (ex. : frais de scolarité, logement, transport, achat de volumes) constitue pour plusieurs parents le principal soutien. D'autre part, il y a plus important encore. Les parents peuvent jouer un rôle actif dans le développement de certaines croyances (ex. : l'effort), d'aspirations scolaires et d'acquis sociaux. C'est en s'intéressant aux préoccupations du jeune (ex. : ses réussites, ses échecs, ses choix d'orientation, son intérêt pour un collège, ses aspirations scolaires et parascolaires, ses relations avec les professeurs), en étant sensibles aux besoins qu'il manifeste, en présentant leurs points de vue sans imposer leur vision personnelle que les parents peuvent jouer un rôle actif dans le développement des acquis. Il est important, non pas que l'élève dépende de ses parents, mais qu'il ait la certitude de pouvoir compter sur eux en période d'adaptation. En fait, ce qui doit se dégager de la relation parents-adolescent pendant le cheminement scolaire, c'est un climat de confiance, d'échange, de partage de valeurs, de soutien et d'écoute.

Le groupe des pairs est une autre entité qui peut contribuer au développement d'acquis précollégiaux. Les élèves ont tendance à adopter des comportements et des attitudes qui sont valorisés par le groupe de pairs. Si ce groupe n'a pas d'aspirations précises, s'il dévalorise l'utilité de l'enseignement, si ses fonctions sont davantage sociales que scolaires, il est probable que l'élève ne développera pas les acquis précollégiaux nécessaires à une intégration réussie aux études collégiales. C'est en amenant les élèves à partager avec leurs pairs des projets éducatifs communs que pourront se développer des attitudes et des comportements favorables à l'intégration aux études collégiales qui seront valorisés par le groupe des pairs. La participation à des projets éducatifs communs qui répondent aux besoins des jeunes est particulièrement importante pour les élèves à risque puisque ces derniers ont tendance à se tenir entre eux et à dévaloriser l'accomplissement scolaire et la réussite.

Les variables du développement en cause

Nous entendons par variables du développement, les caractéristiques de l'élève qui relèvent d'un processus de maturation depuis le début de sa scolarisation. Les modèles de Chickering (1969) et de Perry (1981) constituent des cadres théoriques pertinents à une analyse des facteurs du développement en cause dans le profil d'acquis précollégiaux des nouveaux arrivants à risque. Sur le plan affectif, une des explications possibles est que l'élève à risque n'a pas progressé suffisamment dans l'accomplissement des tâches auxquelles il est confronté. Il aurait moins progressé dans l'acquisition de ses compétences, présenterait plus de difficulté à gérer ses émotions et serait moins autonome dans son cheminement scolaire. La compétence, la gestion des émotions et l'autonomie représentent en fait les trois premiers

vecteurs de développement identifiés par Chickering (1969). En conséquence, l'élève se percevrait moins compétent dans ses apprentissages, serait moins actif vis-à-vis son cheminement scolaire et son orientation professionnelle et présenterait des dispositions sociales moins favorables que l'élève fort. La progression plus lente de l'élève à risque pourrait en partie s'expliquer par la moins grande richesse de l'ensemble de ses expériences éducatives vécues depuis le début de sa scolarisation — expériences familiales, sociales et scolaires —.

Sur le plan cognitif, l'élève à risque pourrait être biaisé dans sa conception de l'apprentissage. Comme le souligne Perry (1981), les élèves qui se situent à un niveau de développement cognitif inférieur auraient tendance à se déresponsabiliser même par rapport à leurs propres apprentissages. Ils conceptualiseraient l'éducation comme la maîtrise d'une connaissance qui n'appartient qu'à l'enseignant. En conséquence, l'élève serait moins responsable vis-à-vis ses apprentissages et moins actif dans son cheminement scolaire ce qui pourrait expliquer la pauvreté de son profil d'acquis précollégiaux avant d'entrer au cégep. Ces perspectives théoriques font ressortir l'importance de connaître le profil de l'élève à risque lorsqu'il débute ses études collégiales et d'instaurer le soutien nécessaire pour lui permettre de progresser adéquatement considérant son niveau de développement.

Les variables de la personne en cause

Au niveau personnel, l'élève à risque présente des prédispositions comportementales, cognitives et émotives lorsqu'il entre au cégep. Ses comportements scolaires (ex. : la préparation aux examens) sont conséquents à un système de croyances (ex. : la croyance que certains élèves ne peuvent réussir) qui influence ses réactions émotives en situation d'apprentissage (ex. : l'anxiété aux examens). Ces trois systèmes —les comportements, les croyances et les réactions émotives— forment un modèle cohérent qui reflète en partie la nature des renforcements reçus du milieu éducatif. Chez l'élève à risque, il est probable que ce modèle renferme certains biais qui pourraient expliquer la nature de son profil d'acquis précollégiaux. Les élèves à risque pourraient entretenir un système de croyances qui renforce l'absence d'effort, de régularité au travail (« Ça ne donne rien puisque je ne comprends pas de toute façon. ») et de comportements prosociaux (« J'ai l'air de quoi, si je demande l'aide des autres ; j'ai l'air de quoi si je dépends de l'aide du professeur. »). Conformément à ce système de croyances, leurs acquis précollégiaux seraient plus pauvres et ils éviteraient certaines situations d'apprentissage perçues comme menaçantes.

En conclusion, nous croyons que le profil d'acquis précollégiaux de l'élève à risque s'explique par l'interaction entre les facteurs reliés à l'environnement, au développement et à la personne (l'élève). Pour bien comprendre le profil des élèves à risque et pour intervenir efficacement auprès d'eux, il est important d'adopter ces trois perspectives qui permettent d'identifier des lieux et des modes d'action tout en considérant le niveau de développement de l'élève de même que ses sytèmes cognitifs, comportementaux et affectifs en situation d'apprentissage.

4.1.2 Comment se perçoivent et se comportent les élèves à risque en période de transition et quelle influence ont les acquis précollégiaux et le milieu sur leur intégration au cégep

Les résultats de l'étude 2 révèlent que les élèves à risque se perçoivent peu compétents sur les plans cognitif et scolaire. Aussi, ils semblent se comporter en conformité avec leur profil d'acquis précollégiaux. Ils investissent peu de temps dans leurs études, arrivent souvent en retard à leurs cours, participent rarement à des activités parascolaires et passent peu de temps à explorer leur environnement scolaire. Cependant, ils vont travailler plus fréquemment en équipe que les élèves forts tout en remettant moins souvent leurs travaux à la dernière minute. Enfin, certains élèves à risque passent peu de temps à la bibliothèque alors que d'autres la fréquentent régulièrement sans réussir mieux que les premiers. Comment peut-on expliquer ce patron de perceptions et de comportements ? La principale hypothèse est celle de la continuité. Les élèves à risque ont des patrons de comportements et un profil perceptuel en partie conforme à leurs acquis précollégiaux. Les corrélations entre les APC, les perceptions de l'élève en période de transition et ses expériences collégiales confirment cette hypothèse. Le transition secondaire-collégial ne semble pas changer leur situation. Cette continuité dans les perceptions et dans les comportements peut en partie s'expliquer par les modèles liés au développement traitant de l'intégration aux études collégiales. D'une part, le modèle de Chickering (1969) postule que les élèves en difficulté n'ont pas résolu certaines tâches du développement et, conséquemment, ils sont limités dans le développement de leur identité. Par exemple, si l'élève débute ses études collégiales sans avoir résolu la tâche de l'acquisition des compétences (vecteur 1), il aura tendance à se percevoir peu compétent en période de transition et à adopter des comportements conformes à cette perception d'incompétence. Le rôle du milieu consiste alors à encadrer l'élève pour lui permettre de développer ce sentiment de compétence. D'autre part, le modèle de Perry (1981) suppose que les élèves en difficulté ont une perception de l'enseignement qui les amène à se déresponsabiliser et à voir l'éducation comme un transfert passif de la connaissance entre le maître et l'élève. Ce biais dans les représentations de l'éducation et de l'apprentissage pourrait en partie expliquer la continuité du patron de perceptions et de comportements des élèves à risque. Pour Perry (1981), il devient important d'amener les élèves à risque à changer leur conception de ce qu'est l'apprentissage. C'est en encadrant l'élève dans ses attributions cognitives lorsqu'il apprend qu'un changement peut survenir.

Certains résultats de cette recherche suggèrent que, malgré la continuité du profil de l'élève à risque, le milieu peut améliorer sa condition. Il semble qu'un environnement favorable au premier trimestre permet aux élèves à risque de se sentir plus compétents en situation d'apprentissage. Plus spécifiquement, des dimensions telles que le soutien des enseignants et la clarté des règles de fonctionnement en classe sont des facteurs du milieu associés à une perception plus positive de la compétence cognitive de l'élève à risque. Il est particulièrement important de noter que ces caractéristiques du milieu-classe semblent avoir des effets

seulement pour la clientèle dite à risque. Cela suggère qu'il est possible de changer l'image négative que peut avoir l'élève à risque de lui-même en période de transition principalement en améliorant la qualité de l'interaction professeur-élève et en clarifiant dès le départ les règles de fonctionnement en classe. De plus, plusieurs facteurs des milieux enseignant et non enseignant sont associés à la qualité des expériences collégiales des élèves à risque. La coopération dans les cours incite l'élève à être présent à ses cours, l'affiliation en classe contribue au développement de son réseau social, la clarté des règles et le soutien des enseignants semblent amener l'élève à risque à mieux structurer ses habitudes d'étude (fréquente plus souvent la bibliothèque et s'investit moins dans des activités parascolaires) et le soutien du milieu non enseignant l'encourage à explorer plus à fond son cégep. Comment, théoriquement, peut-on expliquer la contribution des facteurs du milieu ? Les modèles de Tinto (1987), de Pascarella (1985) et de Weidman (1989) constituent des cadres d'analyse pertinents à l'explication de ces effets.

Tinto (1987) croit que, à acquis précollégiaux équivalents, ce sont les interactions sociales et scolaires vécues avec les membres enseignants et non enseignants et avec les pairs qui déterminent la qualité de l'intégration sociale et scolaire et l'engagement de l'élève vis-à-vis sa carrière d'étudiant. Selon lui, ces interactions, lorsqu'elles sont positives, intégrées et cohérentes les unes par rapport aux autres, amènent l'élève à sentir qu'il occupe une place importante dans le système. En ce sens, pour faciliter l'intégration aux études collégiales des élèves à risque, il faut intervenir à deux niveaux : améliorer la qualité des environnements scolaire et social en fonction des besoins de l'élève et s'assurer de la cohérence dans les valeurs, les attentes et les objectifs des intervenants dans ces deux environnements. Pour Tinto, il faut accorder autant d'importance aux environnements formels (ex. : les situations d'apprentissage et d'évaluation ; les activités parascolaires) qu'aux environnements informels (ex. : les rencontres avec les professeurs, les échanges avec le groupe de pairs). Cette perspective théorique propose une explication aux relations positives observées entre la qualité des milieux enseignant et non enseignant, les perceptions de compétence cognitive de l'élève à risque et la qualité de ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles en période de transition. De plus, elle suggère d'autres hypothèses quant à la cohérence ou à l'incohérence des valeurs qui sont véhiculées dans chacun des environnements.

Pascarella (1985) croit également que certains facteurs du milieu peuvent contribuer à l'intégration de l'élève aux études collégiales. D'abord, le milieu, par la qualité de ses structures organisationnelles (ex. : ratio professeur-élève, processus de sélection, accueil des élèves, soutien pédagogique) a un effet sur la qualité des liens qui se tissent entre l'élève, ses professeurs et ses pairs. Cette qualité d'interaction encourage l'élève à donner plus d'effort dans ses apprentissages et à accorder une plus grande priorité à ses études collégiales. Ce serait la combinaison de la qualité des efforts fournis par l'élève, de ses caractéristiques personnelles (ex. : aptitude, personnalité et aspiration) et de l'interaction avec les agents du milieu collégial qui contribuerait à la qualité de ses apprentissages et de son développement

cognitif. Pour Pascarella (1985), l'effet de la qualité des environnements enseignant et non enseignant sur l'élève à risque peut donc se faire sentir dans la qualité de ses apprentissages et de son développement et dans l'engagement qu'il montrera dans ses études soit en donnant plus d'effort, soit en leur accordant une plus grande priorité. Ce modèle théorique contribue à comprendre le processus par lequel l'élève à risque peut s'intégrer aux études collégiales.

La théorie de Weidman (1989) sur la socialisation peut aussi permettre de comprendre l'effet des facteurs des milieux enseignant et non enseignant sur l'intégration des élèves à risque. Pour Weidman (1989), si les pressions sociales des milieux extérieurs au collège — les parents, les pairs, les employeurs et les organisations communautaires — ne convergent pas vers les pressions sociales du milieu collégial, les effets de la qualité du milieu institutionnel risquent d'être moins importants. Par exemple, l'élève peut cheminer dans un milieu d'enseignement professionnel très favorable mais si ses parents ne l'encouragent pas à faire des études dans une technique ; si son réseau est constitué de personnes qui ne fréquentent pas le collège ; si son employeur l'invite à travailler plus d'heures ; s'il est impliqué dans des organisations communautaires très dissociées du milieu collégial, il y a de fortes chances que la qualité des milieux enseignant et non enseignant n'ait pas d'effet sur son intégration au cégep. La dominante de l'approche théorique de Weidman (1989) est qu'un environnement de qualité sera efficace dans la mesure où une cohérence existe entre les pressions des différents agents sociaux de l'élève. Cette cohérence doit transparaître non pas seulement entre les agents du milieu collégial mais également entre le milieu collégial et les milieux externes.

4.1.3 Quels sont les indicateurs de la réussite des élèves à risque

Dans le modèle théorique que nous proposons, cinq composantes sont en interaction dans l'explication de la réussite des élèves à risque : leurs acquis scolaires —cote finale du secondaire—, leurs acquis non intellectuels, leurs perceptions d'eux-mêmes en période de transition, la qualité des milieux enseignant et non enseignant (évaluée par l'élève) et leurs expériences collégiales. Cette recherche montre que la cote finale, les APC, les perceptions de soi et certaines expériences scolaires —heures d'étude investies et travail en équipe—, sociales —présence d'au moins un ami au premier trimestre— et institutionnelles —fréquentation du collège en dehors des heures de cours et exploration des différents services— constituent des variables reliées à la réussite des élèves au premier trimestre. Les données de cette étude suggèrent que la cote finale constitue « le prédicteur » le plus important du rendement de l'élève au premier trimestre et que les APC contribuent à comprendre cette prédiction. D'autre part, la qualité des milieux enseignant et non enseignant ne représente pas un facteur lié au rendement du premier trimestre. Comment expliquer ce résultat considérant que les facteurs du milieu sont associés aux expériences collégiales ou à l'intégration de l'élève (ce que nous avons discuté dans la section précédente) ? La réussite scolaire est une variable qui dépend de facteurs personnels et de facteurs environnementaux.

Cependant, nous postulons, à l'égard des résultats obtenus, que les facteurs personnels ont un poids plus important lorsqu'il s'agit de prédire la réussite précoce de l'élève alors que les facteurs du milieu contribuent à expliquer la réussite à plus long terme. Considérant cette hypothèse, la qualité des milieux enseignant et non enseignant amenerait l'élève à risque à modifier ou à enrichir progressivement ses systèmes de croyances, d'attitudes et de comportements, changement qui pourrait entraîner une amélioration du rendement scolaire de l'élève mais seulement à plus long terme. Il est également possible que ces facteurs ne soient pas associés à la réussite scolaire. Il faudrait peut être évaluer des caractéristiques tels l'encadrement reçu, la qualité de la relation individuelle entre l'élève et l'enseignant ou encore la qualité des enseignements.

4.1.4 Que peut-on conclure des différences sexuelles et de l'appartenance à un programme d'étude

Les résultats de cette recherche suggèrent que les filles suivent un processus différent de celui des garçons dans leur intégration aux études collégiales. Primo, elles présentent, sur plusieurs composantes du modèle, un profil différent et, secundo, les effets de leur profil sur l'intégration et la réussite ne sont pas toujours les mêmes et sont parfois plus positifs. D'abord, les filles présentent de meilleurs acquis d'apprentissage et acquis sociaux lorsqu'elles arrivent au cégep, sauf pour l'anxiété aux examens. Avant leur entrée au collège, elles sont plus efficaces en situation d'apprentissage, ont un système de croyances plus réalistes et semblent mieux disposées à s'entraider et à recevoir l'aide des autres. Pendant la transition, elles perçoivent plus de coopération et un meilleur encadrement en classe et aussi, plus de soutien de la part des enseignants. Ce profil d'acquis et de perceptions en période de transition suggère que le processus d'intégration des filles est mieux adapté aux exigences de l'enseignement collégial. Les filles sont disposées à bien travailler en acceptant de fournir l'effort nécessaire à la réussite et en recourant au soutien du milieu lorsqu'elles en ressentent le besoin. De plus, ces dispositions ont un effet important sur leur réussite au premier trimestre. Cet effet semble beaucoup plus important que celui qu'a le profil des garçons sur leur propre réussite.

De leur côté, les garçons ne semblent pas être capables d'intégrer l'aspect social de leurs relations à leur vie scolaire. En plus de présenter un profil d'acquis sociaux plus pauvre que celui des filles, les résultats de cette recherche montrent que la perception d'intégration sociale des garçons —se sentir appartenir à un groupe d'amis au collège et être bien avec ce groupe— est associée négativement à leurs acquis scolaires (cote finale) et au rendement qu'ils obtiennent au premier trimestre. Quelles fonctions a le réseau social des garçons ? Ces résultats suggèrent que cette fonction est davantage sociale que scolaire et qu'elle nuit aux chances de succès. Nous avançons certaines hypothèses (voir section 4.2.3.4) pour expliquer ce résultat surprenant mais tout de même stable d'un indicateur de réussite à l'autre. Chacune des hypothèses fait ressortir la discontinuité entre l'intégration scolaire et

l'intégration sociale. Tel que définie dans le premier chapitre, l'intégration aux études collégiales implique la présence d'une cohérence entre les objectifs éducatifs de l'élève et ce que lui procurent ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles. Chez les garçons, il ne semble pas y avoir de convergence entre les fonctions de ses expériences scolaires et celles de ses expériences sociales. À notre avis, il est important de mettre en place des moyens permettant le développement d'une norme scolaire dans les réseaux sociaux des garçons. Celle-ci permettrait d'apporter une plus grande cohérence dans l'intégration des garçons aux études collégiales.

Dans cette recherche, nous explorons également les différences sur chacune des composantes du modèle entre cinq programmes d'enseignement général. Les résultats montrent que, dès l'admission, des différences notables sont observées entre les élèves selon leur choix de programme. Les élèves qui s'inscrivent en Sciences présentent des dispositions très favorables à l'apprentissage et ont de fortes aspirations scolaires. D'autre part, leur compétence sociale semble peu développée en fait, moins développée que les élèves des autres programmes. De leur côté, les élèves de Sciences humaines sans mathématiques sont ceux qui affichent les prédispositions les moins favorables dans leurs apprentissages et dans leur cheminement lié à leur orientation. Ils anticipent fortement l'échec, se disent mal préparés lorsqu'ils affrontent les examens et ont peu d'aspirations scolaires même s'ils savent qu'un programme d'enseignement général mène à des études universitaires. Dans la discussion de ces résultats (voir 4.1.3.4), nous relevons deux facteurs qui peuvent permettre d'expliquer ces profils. D'abord, considérant que les élèves de Sciences humaines ont un passé de réussite moins important, ils entrent au cégep avec des dispositions aux études plus défavorables que celles des élèves de Sciences. D'autre part, l'expérience spécifique depuis le secondaire pourrait contribuer à façonner le profil de compétence sociale de l'élève lorsqu'il s'inscrit au cégep. Il est possible que les élèves de Sciences aient investi, dans leurs cours au secondaire, moins de temps à faire des activités menant au développement de la compétence sociale. Il se peut également que, dès la troisième secondaire, les élèves qui se percevaient peu compétents socialement, ont préféré se diriger vers des domaines d'étude moins relationnels. Ces résultats ainsi que leur analyse suscitent des questionnements sur la formation fondamentale. Est-il concevable qu'un profil d'éducation limite l'élève dans le développement de sa compétence générale ? La voie des Sciences humaines doit-elle constituée un cheminement pour les élèves faibles ? Les intervenants du secondaire et les parents encouragent-ils les jeunes qui réussissent à s'accomplir dans des professions de la voie des Sciences humaines ? Considérant les résultats que nous obtenons, il apparaît important de se questionner sur la valeur sociale accordée à chacun de ces programmes d'enseignement général et d'analyser son influence sur les perceptions de l'élève, ses aspirations et son désir d'accomplissement à travers ses études au cégep.

4.1.5 Un retour sur les hypothèses théoriques de départ

Au chapitre 1, nous proposions la vérification de cinq hypothèses. Les résultats de la présente recherche nous permettent de conclure que :

1) L'élève à risque présente des acquis précollégiaux de moindre qualité que l'élève fort. En période de transition, il se perçoit moins compétent sur les plans cognitif et scolaire mais mieux intégré socialement. Cependant, la relation entre l'intégration sociale et le rendement scolaire est dépendante du genre de l'élève. Chez les filles, l'intégration sociale se concrétise sans perturber l'intégration scolaire ou institutionnelle. Chez les garçons, l'intégration sociale semble se faire au détriment de l'intégration scolaire et de la réussite.

2) La qualité des acquis précollégiaux de l'élève à risque constitue un indicateur important de la qualité de ses perceptions de compétence cognitive et scolaire et de ses expériences collégiales en période de transition. D'autre part, les perceptions de compétence cognitive et scolaire et la perception d'intégration sociale de l'élève à risque en période de transition sont des indicateurs importants de la qualité de ses expériences scolaires, sociales et institutionnelles.

3) Les élèves à risque qui ont une perception positive des milieux enseignant et non enseignant s'impliquent davantage dans leurs études (expériences scolaires), forment un nombre plus important de liens avec d'autres élèves (expériences sociales) et sont plus attachés à leur institution (expériences institutionnelles) que les élèves affichant une perception négative du milieu. De plus, les élèves à risque qui perçoivent du soutien de l'enseignant et un encadrement pédagogique dans leurs classes ont tendance à se percevoir plus compétents en situation d'apprentissage. Aussi, les élèves à risque qui perçoivent de l'affiliation dans leurs groupes-classe se sentent mieux intégrés au milieu collégial.

4) La qualité des acquis précollégiaux et des perceptions de soi sont des variables associées au rendement de l'élève au premier trimestre. Les indicateurs sont plus puissants lorsque l'ensemble de la population est considérée (élèves forts et élèves à risque). D'autre part, les perceptions du milieu ne permettent pas d'expliquer les résultats scolaires du premier trimestre.

5) Les élèves à risque intégrés sur les plans scolaire, social et institutionnel, obtiennent de meilleurs résultats que les élèves à risque moins bien intégrés.

La figure 4.1 constitue une synthèse de l'ensemble des résultats obtenus dans cette recherche. L'élève à risque entrerait au collège avec des acquis scolaires expliquant un profil particulier d'acquis non intellectuels. Ce profil d'acquis non intellectuels en conjonction avec la qualité du climat en classe et la qualité de la vie scolaire à l'extérieur de la classe contribuerait au dévelopement du sentiment de compétence scolaire et cognitive de l'élève à risque, de son ajustement social au collège et de la qualité de son intégration scolaire, sociale et institutionnelle. C'est la qualité de l'intégration qui déterminerait les chances de succès de l'élève à risque au premier trimestre. De façon plus spécifique, les acquis liés à l'apprentissage et à l'orientation contribueraient principalement au développement de la compétence cognitive et à la qualité de l'intégration scolaire alors que les acquis sociaux favoriseraient une meilleure intégration sociale et institutionnelle. D'autre part, la qualité du milieu enseignant contribuerait à intégrer l'élève à tous les niveaux (scolaire, social et institutionnel). La qualité du milieu non enseignant serait plus spécifique à l'ajustement social dans le collège et à l'intégration institutionnelle. L'intégration sociale serait particulière pour les élèves à risque masculins (comme l'indique les flèches pointillées). Ces derniers se sentiraient bien ajustés socialement et intégrés à un réseau mais les fonctions de leur intégration sociale ne convergeraient pas vers les fonctions d'une intégration scolaire réussie. En conséquence, ils obtiendraient un faible rendement scolaire au premier trimestre.

L'atteinte du succès scolaire dépendrait de la qualité de l'intégration scolaire, sociale et institutionnelle mais surtout de la cohérence dans les objectifs visés par ces différents processus d'intégration mutuellement reliés.

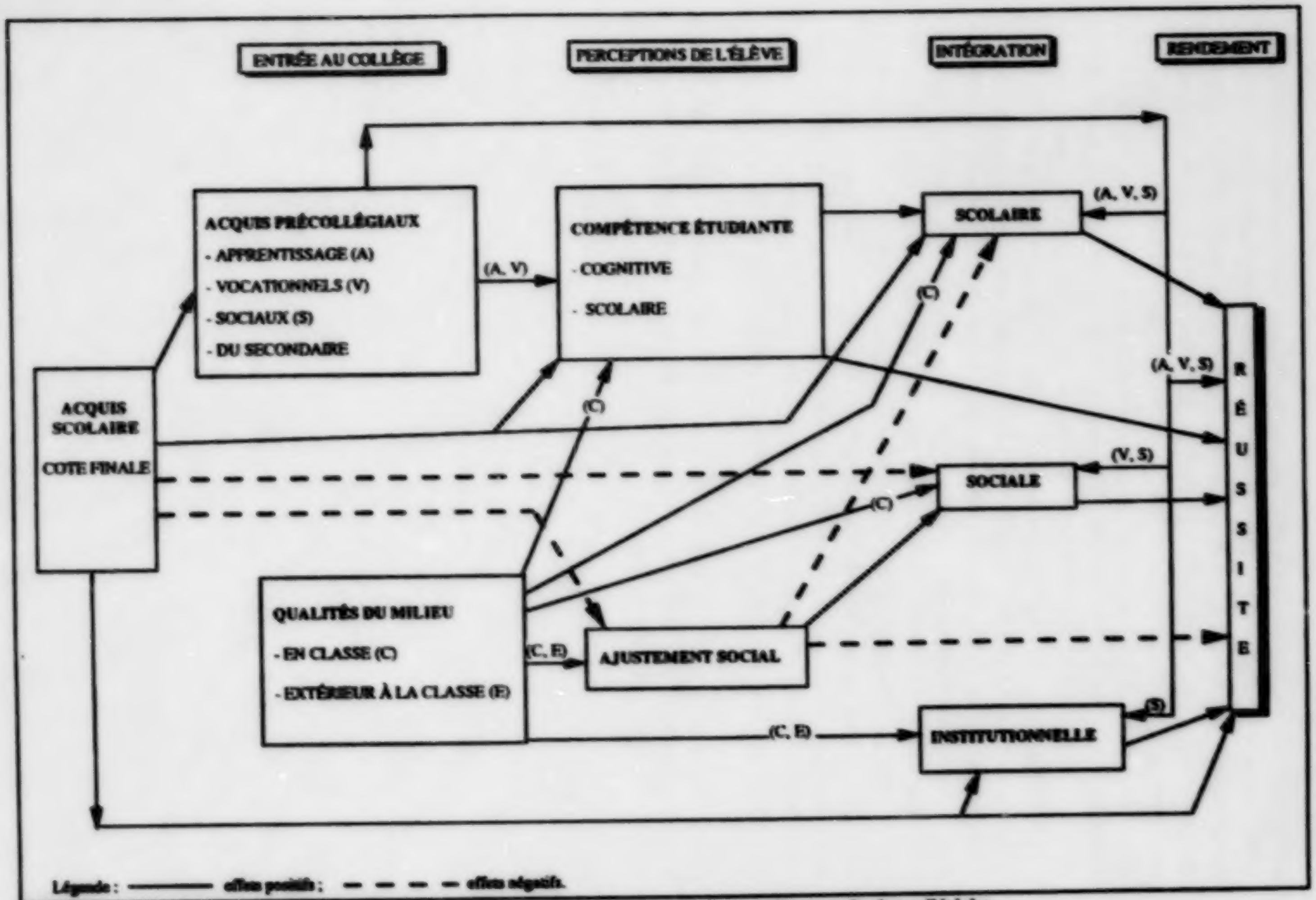


Figure 4.1 Schématisation des résultats de la validation du modèle théorique de l'intégration aux études collégiales.

4.2 LES IMPLICATIONS ET LES RECOMMANDATIONS

La modélisation du processus d'intégration de l'élève à risque a plusieurs avantages. Premièrement, elle permet d'organiser dans un tout cohérent les variables non intellectuelles et environnementales susceptibles de jouer un rôle important dans l'intégration et dans la réussite des nouveaux arrivants. Deuxièmement, elle propose un cadre au dépistage des élèves à risque et au diagnostic de leurs difficultés lorsqu'ils débutent leurs études collégiales. Troisièmement, elle procure des assises au développement d'interventions préventives susceptibles d'améliorer la situation de l'élève à risque qui entre au collège. Dans la suite de ce rapport, nous présentons certaines implications de la présente recherche et formulons une série de recommandations qui pourront contribuer à améliorer les interventions destinées à l'intégration des élèves à risque aux études collégiales.

4.2.1 Les implications liées au dépistage élève à risque et au diagnostic de ses difficultés et recommandations

Les pratiques de dépistage et de diagnostic des difficultés des élèves à risque constituent des démarches essentielles pour l'efficacité d'une intervention en matière d'aide à l'apprentissage. Le dépistage des élèves à risque doit se faire en fonction de certains critères : la reconnaissance de l'influence des acquis scolaires et des acquis non intellectuels sur les chances de réussite des élèves à risque, la spécificité du dépistage en fonction des interventions en matière d'aide à l'apprentissage et la précocité du dépistage.

La présente recherche permet d'identifier un ensemble de caractéristiques dites non intellectuelles qui sont en relation avec la qualité de l'intégration et la réussite scolaire au premier trimestre. Dans une intervention destinée à aider les élèves à risque, nous croyons qu'il est important de dépister les élèves, non pas seulement à partir de leurs acquis scolaires (ex. : la cote finale du secondaire), mais également à partir de mesures d'acquis non intellectuels dont la validité prédictive est démontrée. Le TRAC et le MAP sont des instruments qui permettent de regrouper, dans un ensemble cohérent, les antécédents non intellectuels de l'élève qui débute ses études collégiales. Ces antécédents sont associés avec les acquis scolaires antérieurs et permettent également de prédire la réussite au premier trimestre. Il est important que les intervenants en matière d'aide à l'apprentissage reconnaissent l'influence capitale des déterminants non intellectuels dans l'intégration aux études collégiales et dans la réussite au premier trimestre. En conséquence, **nous recommandons aux intervenants impliqués dans des interventions d'aide à l'apprentissage de se sensibiliser à l'existence des acquis précollégiaux, aux causes probables dont ils dépendent et aux interventions spécifiques pouvant leur être associées.**

L'utilisation d'instruments comme le TRAC et le MAP est importante puisqu'elle a comme fonctions indirectes de préciser la nature des interventions et d'améliorer leur efficacité. En effet, une très bonne intervention peut s'avérer inefficace si elle n'est pas destinée aux bons élèves. Un dépistage effectué sur la seule base des acquis scolaires permet d'identifier des élèves à risque mais dont les causes varient considérablement d'un élève à l'autre. Une intervention d'aide à l'apprentissage peut donc être de grande qualité tout en étant inefficace parce qu'elle n'est pas offerte aux élèves qui en ont besoin ou parce qu'elle rejoint seulement les besoins d'un sous-groupe d'élèves auxquels est destinée l'intervention. La spécificité du dépistage en fonction des interventions devient donc un paramètre important dans le dépistage des élèves à risque. En conséquence, **nous recommandons l'utilisation de mesures comme le MAP et le TRAC dans une démarche de dépistage des élèves à risque. Cette utilisation devrait mener à des interventions qui sont spécifiques aux profils d'acquis précollégiaux fournis par les instruments.**

Dans cette recherche, nous regroupons les APC principalement autour de trois domaines : les acquis liés à l'apprentissage, les acquis liés à l'orientation et les acquis sociaux. Cette typologie dans la mesure des acquis précollégiaux contribue à la spécificité des interventions en matière d'aide à l'apprentissage. Différentes interventions pourraient être proposées en fonction du profil d'APC des nouveaux arrivants à risque. Certains élèves pourraient bénéficier d'une aide destinée à améliorer leurs méthodes de travail — acquis liés à l'apprentissage —, d'autres seraient assistés dans leur processus visant à clarifier leurs intérêts, leurs aspirations et leur cheminement scolaire — acquis liés à l'orientation — et d'autres encore pourraient profiter d'entraînement aux habiletés sociales ou d'interventions visant à procurer un soutien social tangible au premier trimestre — acquis sociaux —. En conséquence, **nous recommandons aux intervenants qui utiliseraient des mesures comme le TRAC et le MAP de structurer les interventions en fonction d'une typologie regroupant des composantes typiques des acquis liés à l'apprentissage et à l'orientation et des acquis sociaux.**

Les relations positives entre, d'une part, la qualité des APC et, d'autre part, les perceptions de l'élève en période de transition, la qualité de son intégration scolaire et son rendement au premier trimestre font valoir l'importance d'intervenir tôt dans le processus d'intégration de l'élève à risque. À cause de la continuité des effets du statut scolaire de l'élève à risque (ex. : il a une perception négative de sa compétence cognitive et scolaire en période de transition), nous croyons important de connaître son profil d'acquis précollégiaux avant le début de ses études collégiales. En conséquence, **nous recommandons la présence d'un dépistage précoce (les intervenants doivent connaître le profil d'APC avant le début des cours) dans toutes interventions en matière d'aide à l'apprentissage destinées aux nouveaux arrivants à risque.**

4.2.2 Les implications liées au développement d'interventions destinées à l'élève à risque et recommandations

Le développement d'interventions destinées aux élèves à risque doit prendre en considération deux ensembles de facteurs qui contribuent à l'intégration aux études collégiales. D'une part, l'élève à risque entre au collège avec des dispositions personnelles et des valeurs associées à ces dispositions qui le renforcent à se percevoir incompétent en période de transition et à adopter des comportements conformes à ce sentiment d'incompétence. D'autre part, le milieu peut renforcer ce processus, peut le maintenir ou peut le modifier selon ses caractéristiques. Ce milieu comprend la classe, l'environnement extérieur à la classe et les milieux extérieurs au collège. Une intervention efficace en matière d'aide à l'apprentissage devrait considérer l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux susceptibles d'influencer le processus d'intégration. Aussi, elle devrait viser la qualité des intégrations scolaires, sociales et institutionnelles et s'assurer d'une cohérence dans les objectifs de l'élève par rapport à chaque type d'intégration. En conséquence, certaines recommandations sont formulées :

des structures favorisant le développement de valeurs fondamentales tels la responsabilité, l'autonomie, l'effort et la reconnaissance de l'utilité de l'aide extérieure devraient exister dans tous programmes d'aide à l'apprentissage ;

les interventions en matière d'aide à l'apprentissage devraient viser le développement d'attitudes, de comportements et de cognitions impliqués dans les transactions entre l'élève et ses apprentissages, sa carrière et son monde social ;

l'établissement, le maintien ou le développement d'un sentiment de compétence personnelle chez l'élève (aux niveaux cognitif, scolaire et social) devrait constituer un premier objectif des programmes d'intervention destinés aux élèves à risque au premier trimestre ;

les interventions devraient viser l'amélioration du climat en classe et plus spécifiquement la qualité de la relation professeur-élève et la clarté des objectifs et des règles présentés aux élèves ;

l'intervention auprès des élèves à risque ne doit pas reposer que sur un seul aspect de l'intégration aux études collégiales. Elle doit considérer le développement personnel de l'élève en relation avec son intégration scolaire, son intégration sociale et son intégration institutionnelle.

les interventions devraient promouvoir le développement de projets éducatifs que l'élève partagerait avec ses pairs et à partir desquels il pourrait être valorisé à l'intérieur de sa classe, dans le milieu collégial et même dans le milieu extérieur au collège ;

les interventions devraient permettre aux élèves, principalement aux garçons, de retirer des profits d'un investissement auprès de leur réseau social du collège ;

les élèves de Sciences humaines devraient être systématiquement valorisés dans leur choix d'études et de carrière.

4.2.3 L'implication pour les recherches futures

Les résultats de cette recherche laissent en suspens plusieurs questions pour les recherches futures. D'abord, nous nous sommes intéressés au processus d'intégration des élèves qui entrent au collège avec de faibles notes scolaires. En considérant les différents contextes de la transition secondaire-collégial, d'autres catégories d'élèves peuvent être considérées à risque (ex. : les candidats adultes qui font un retour aux études ; les élèves qui doivent, pour la première fois, quitter leur milieu familial ; les allophones qui s'intègrent à une culture souvent très différente). **Il pourrait être intéressant d'étudier les perceptions de soi et la qualité d'intégration au collège pour chacune de ces populations**. Il va sans dire que la modélisation de l'intégration aux études collégiales devraient alors être adaptée aux problématiques spécifiques de chacune de ces populations.

Le modèle présenté dans cette recherche regroupe un ensemble de variables sur lesquelles le milieu collégial est susceptible d'intervenir. À notre avis, d'autres variables plus éloignées mais toutes aussi influentes jouent un rôle important sur l'intégration des élèves à risque. **Les pressions familiales, les aspirations des parents, les attentes des milieux de travail, les caractéristiques des réseaux sociaux des élèves à risque sont des variables qu'il serait pertinent d'étudier pour mieux comprendre l'ensemble du processus d'intégration**. L'étude de ces variables environnementales permettrait de proposer des interventions plus systémiques qui tenteraient de contrôler l'influence des pressions extérieures au milieu collégial.

Contrairement à une de nos hypothèses, les perceptions du milieu ne sont pas associées au rendement scolaire de l'élève. Cependant, elles permettent d'expliquer la qualité de l'intégration de l'élève à risque. **Il serait intéressant d'évaluer l'effet de ces perceptions (qui servent de mesures de la qualité de l'environnement pédagogique) sur la réussite de l'élève à plus long terme.** Une telle étude permettrait de vérifier l'hypothèse voulant que les variables du milieu aient d'abord un effet

sur les attitudes et les comportements de l'élève avant d'améliorer ses chances de succès au cégep.

Enfin, l'étude des processus d'intégration spécifiques au genre mérite une attention particulière. Quelles sont les variables qui influencent la perception d'intégration sociale des garçons ? Quelles sont les fonctions spécifiques des réseaux sociaux des garçons ? Jusqu'à quel point ces réseaux sociaux valorisent ou dévalorisent l'éducation ? Une étude spécifique du développement des réseaux sociaux et de leur influence sur l'adaptation au collège pourrait permettre de répondre à ces questions.

LA BIBLIOGRAPHIE

ABRAMS, H. G. & JERNIGAN, L. P. (1984). Academic support services and success of high-risk college students. *American Educational Research Journal*, 21 : pp. 261-274.

AITKEN, N. D. (1982). College student performance, satisfaction and retention. *Journal of Higher Education*, 53 (1) : pp. 32-50.

ALLAN, L. G., DARLING, A. L., HUGHES, R. C. & ROSENFELD, J. M. (1983). An examination of performance of first years students at an Ontario university: An admission perspective. *The Canadian Journal of Higher Education*, XIII (3) : pp. 37-54.

ANDERSON, E. C. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. In NOEL, L., LEVITZ, R., SALURI, D. (eds.), *Increasing Student Retention*. San Francisco, Jossey-Bass.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey, Prentice-Hall Inc.

BANNING, J. H. (1989). Impact of college environment on freshman students. In M. L. UPCRAFT AND J. N. GARDNER. *The Freshman Year Experience*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

BEAN, J. P. & KUH, G. D. (1984). The reciprocity between student faculty informal contact and academic performance of university undergraduate student. *Research in Higher Education*, 21 (4) : pp. 461-477.

BEAUCHAMP, Y. (1988). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep*. Ville Lasalle, Collège André-Laurendeau, 137 p.

BEE, H. L. & MITCHELL, S. K. (1986). *Le développement humain*. Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique.

BISSONNETTE, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de collège 1*. Montréal, Collège Maisonneuve.

BLOUIN, Y. (1987). *Éduquer la réussite en mathématique*. Québec, Cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y. (1989). L'aide à l'apprentissage, la réussite et la qualité de la formation : proposition pour les années 90. *Pédagogie Collégiale*, 2 (4) : pp. 25-31.

CARMINES E. G. & ZELLER, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment*. California, Sage.

CHICKERING, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco, Jossey-Bass.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

CONSEIL DES COLLÈGES (1989). *L'harmonisation du secondaire et du collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. ET ROY, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. & ROY, R. (1989). *Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial*. Ste-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants : problématique et interventions*. Montréal, Fédération des Cégeps.

FRÉCHETTE, L. (1987). *Rapport final portant sur les étudiants et les étudiantes en difficulté d'apprentissage au collège Ahuntsic*. Montréal, Cégep Ahuntsic, 218 plus 5 p.

HESS, J. H., GRAFTON, C. L. & MICHAEL, W. B. (1983). The predictive validity of cognitive and affective measures in a small religiously oriented liberal arts college. *Educational and Psychological Measurement*, 43 : pp. 865-872.

HIGBEE, J. L. & DWINELL, P. L. (1988). *A developmental inventory of sources of stress*. Paper presented at the Annual Conference of the American College Personel Association, Miami, Fl. (ERIC Reproduction Services no. ED 298 182).

LANGEVIN, L. (1989). *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.

LAROSE, S. ET ROY, R. (1990). L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention, *Pédagogie Collégiale*, 3 : pp. 17-24.

LAROSE, S. & ROY, R. (1991). The role of prior academic performance and non academic attributes in the prediction of the success of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 32 : pp. 171-177.

LAROSE, S. & ROY, R. (1991). *Manuel théorique du Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (en préparation). *Reaction and College Adaptation Test: A new measure of the learning propensity of college students*.

LAROSE, S. & ROY, R. (en préparation). *Évaluation d'un programme d'intégration aux études collégiales*. Projet de recherche en cours subventionné par PAREA.

LAROSE, S., ROY, R. ET FALARDEAU, I. (1991 ; 2IÈME ÉDITION). *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial*. Direction générale de l'enseignement collégial. Gouvernement du Québec.

MAXWELL, M. (1981). *Improving Student Learning Skills*. San Francisco, Josey-Bass Publishers, pp. 196-222.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE (1989). Un instantané de l'enseignement collégial. *Fine Pointe*, 5 (3) : p. 4.

MOOS, R. H. & TRICKETT, M. J. (1987). *Classroom Environment Scale Manual*. Paolo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

MOOS, R. H. (1979). *Educational Environments and Effects*. Berkeley, California, McCutchan.

MYERS, G. E. & MYERS, M. T. (1984). *Les bases de la communication interpersonnelle*. Montréal, McGraw-Hill éditeurs.

NEZLEK, J. B., WHEELER, L. & REIS, H. (1990). Academic performance and social behavior. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7 : pp. 291-309.

NISBET, J., RUBLE, V. E. ET SCHURR, K. T. (1982). Predictors of academic success with high risk college students. *Journal of College Student Personnel*, mai, pp. 227-235.

PASCARELLA, E. T. (1984). College environmental influences on student's educational aspirations. *Journal of Higher Education*, 55 (6) : pp. 751-771.

PASCARELLA, E. T. (1985). College environmental influence on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* , Vol. 1. New York, Agathon.

PASCARELLA, E. T. & TERENZINI, P. T. (1991). *How College Affects Students*. Oxford, Jossey-Bass Publishers.

PASCARELLA, E. T., TERENZINI, P. T. ET HIBEL, J. (1978). Student-faculty interactional settings and their relationship to predicted academic perfomance. *Journal of Higher Education*, 49, pp. 450-463.

PERRY, W. (1981). Cognitive and ethical growth. In A. Chickering & Associates, *The Modern American College : Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society*. San Francisco, Jossey-Bass.

ROBBINS, S. B. & PATTON, M. J. (1985). Self psychology and career development : Construction of the superiority and goal instability scale. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (2) : pp. 221-231.

ROUNDS, J. (1984). Attrition and retention of community college students : problems and promising practices. *ERIC*, 28 p.

SCOTT, K. J. (1985). Goal instability: implications for academic performance among students in learning skills courses. *Journal of College Student Personel*, marsh, pp. 129-133.

SEDLACEK, W. E. & BROOKS, G. L. (1976). *Racism in American Education : a Model for Change*. Chicago, Nelson Hall.

SEIPP, B. (1991). Anxiety and academic performance : A meta-analysis of findings. *Anxiety Research*, 4 : pp. 27-41.

TERENZINI, P. T. & PASCARELLA, E. T. (1980). Toward the validation of Tinto's model of college student attrition : a review of recent studies. *Research in Higher Education*, 12 (3) : pp. 271-282.

TERENZINI, P. T. & WRIGHT, T. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college. *Research in Higher Education*, 26 (2) : pp. 161-179.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial ; une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education : a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.

TINTO, V. (1987). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press, 246 p.

TORKIA-LAGACÉ, M. (1981). *La pensée formelle chez les étudiants de collège 1 : objectifs ou réalité ?* Québec, Collège de Limoilou, 164 p.

TRACEY, T. J. & SEDLACEK, W. E. (1984). Non cognitive variables in predicting academic success by race. *Measurement and evaluation in guidance*, 16 : pp. 171-178.

TRACEY, T. J. & SEDLACEK, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success : a longitudinal comparison by race. *Journal of College Student Personel*, september, pp. 405-410.

WALDO, M. (1986). Academic achievement and retention as related to students' personal and social adjustment in university residence halls. *The Journal of College and University Student Housing*, 16 : pp. 19-23.

WATKINS, D. (1986). Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary grades. *Educational and Psychological Measurement*, 46 : pp. 199-203.

WEBB, M. W. (1988). Freshman years retention at three campuses of a large urban community college district : 1983-1986. *Community/Junior College Quarterly*, 12 (3) : pp. 213-242.

WEIDMAN, J. (1989). Undergraduate socialization : A conceptual approach. In J. SMART (ed.), *Higher education : Handbook of Theory and Research*, Vol. 5. New York, Agathon.

WHITE, T. J. & SEDLACEK, W. E. (1986). Noncognitive predictors: grade and retention of specially-admitted students. *The Journal of College Admissions*, 3 : pp. 20-23.

ANNEXE 1

IDENTIFICATION

sexe	masculin	[ ]
	féminin	[ ]
programme	sciences	[ ]
	sciences humaines	[ ]
	lettres	[ ]
	professionnel	[ ]
nº. du programme		______

Recherche scientifique sur l'Intégration aux études collégiales

Simon Larose et Roland Roy

1991

Cégep de Sainte-Foy

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements ou des attitudes en situation d'apprentissage scolaire et parascolaire ainsi qu'à des opinions sur ces situations.

Il est très important que tu répondes à toutes les questions. Il y a quatre sections.

Si tu n'as jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait ta réaction, si cela t'arrivait ou quelle serait ton opinion.

Section 1: Acquis sociaux et d'orientation et acquis du secondaire

A la fin de chaque question, il y a une petite case dans laquelle tu dois inscrire un chiffre de 1 à 6. La signification des chiffres est la suivante:

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

Tout ce que tu as à faire, c'est d'inscrire dans l'espace le chiffre qui correspond le mieux à <u>tes réactions personnelles ou à tes opinions dans ces situations</u>. N'oublie pas d'appuyer fortement sur ton crayon lorsque tu réponds.

1. J'ai beaucoup plus de facilité à commencer des projets qu'à les terminer. |__|
2. Le choix de faire des études collégiales n'est pas clair pour moi. |__|
3. Je me sens capable de décider moi-même de mon cheminement scolaire. |__|
4. Je ne sais pas à quoi me mènera la réalisation de mes travaux scolaires. |__|
5. Mes projets d'étude ne sont pas déterminés. Je ne sais pas trop où je m'en vais. |__|
6. Dans ma vie d'étudiant, je me qualifie comme quelqu'un qui a beaucoup d'idées mais qui manque d'énergie pour les réaliser. |__|
7. Pour moi, débuter des études collégiales représente une étape de vie importante. |__|
8. Mes objectifs de carrière sont très précis. |__|
9. Si je devais définir mes intérêts professionnels, je ne saurais trop quoi dire. |__|
10. Je n'ai aucune difficulté à trouver des raisons qui me motivent à faire mes travaux scolaires. |__|
11. Je sais à peu près ce que je veux dans la vie mais je ne sais pas comment y arriver. |__|
12. Je suis nerveux(se) lorsque je dois rencontrer de nouvelles personnes. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

13. J'ai de la difficulté à m'exprimer devant un grand groupe. |__|

14. L'expérience personnelle que j'ai acquise au secondaire m'a bien préparé(e) en vue du collégial. |__|

15. Lorsque quelque chose me dérange, je le fais savoir. |__|

16. Je suis gêné(e) quand je reçois un compliment. |__|

17. Je suis gêné(e) quand je dois refuser quelque chose à quelqu'un. |__|

18. J'ai de la difficulté à accepter la critique. |__|

19. Lorsque je suis en colère contre une personne, je lui dis pourquoi. |__|

20. Je n'ai pas de difficulté à dire aux gens ce que j'aime chez eux. |__|

21. Je n'ai pas de difficulté à dire aux gens ce que je n'aime pas chez eux. |__|

22. L'école secondaire fut un milieu stimulant pour apprendre. |__|

23. J'ai appris à me connaître au secondaire. |__|

24. Je suis préoccupé(e) de ce que les autres peuvent dire ou penser de moi. |__|

25. Il n'y a personne à qui je peux parler de mes problèmes. |__|

26. L'obtention de mon diplôme d'études collégiales (D. E. C.) est très important pour moi. |__|

27. Je n'ai pas d'idée précise de ce que je veux faire à l'Université. |__|

28. Ce n'est pas très important pour moi d'obtenir de bons résultats scolaires. |__|

29. Étudier à l'Université est un objectif prioritaire pour moi. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

30. Je suis certain(e) de faire une demande d'admission à l'Université à la fin de mes études collégiales. |__|

31. L'obtention d'un diplôme universitaire n'est pas très important pour moi. |__|

32. Je garde un bon souvenir de mon passage au secondaire. |__|

33. Les méthodes de travail que j'ai développées au secondaire me seront utiles au collégial. |__|

34. J'ai de la difficulté à influencer les gens autour de moi. |__|

35. Lorsque j'ai des problèmes scolaires, il y a quelqu'un qui peut m'aider et m'écouter. |__|

36. Mes professeurs au secondaire avaient de bonnes méthodes d'enseignement. |__|

37. Je suis souvent perçu(e) comme un(e) leader dans un groupe. |__|

38. Quand je commence quelque chose, je le finis toujours. |__|

39. Mes ami(e)s m'encouragent à faire des études collégiales. |__|

40. Les cours que j'ai eus au secondaire me seront utiles au collégial. |__|

41. Je suis capable d'identifier des personnes qui peuvent m'aider quand quelque chose ne va pas. |__|

42. Mes proches m'encouragent peu à commencer des études collégiales. |__|

43. Mes parents m'encouragent à faire des études collégiales. |__|

44. Les matières que j'ai étudiées dans mes cours au secondaire seront pertinentes pour mes cours au collégial. |__|

45. Quand j'essaie de faire quelque chose et que ça ne marche pas, j'abandonne rapidement. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

46. Dans la réalisation de mes projets, je persiste même si je rencontre des difficultés. |__|

47. J'ai retiré beaucoup des cours que j'ai suivis au secondaire. |__|

48. Les professeurs que j'ai eus au secondaire étaient de bons professeurs. |__|

49. Enumérez trois réalisations dont vous êtes fier(ère).

1 ____________________

2 ____________________

3 ____________________

ne rien inscrire ici

IS |__|

50. Enumérez les organismes dont vous faites ou avez fait partie en milieu scolaire ou ailleurs (exemples: associations étudiantes, animateur de camps d'été, etc.). Spécifiez votre statut dans cet organisme.

Organismes:	Statut:
____________________	____________________
____________________	____________________
____________________	____________________

ne rien inscrire ici

IS |__|

51. Vous considérez-vous (encerclez la réponse qui convient à votre opinion)

a) très impliqué socialement,
b) moyennement impliqué socialement,
c) peu impliqué socialement.

ne rien inscrire ici

IS |__|

Section 2: Perception de soi

À la fin de chaque question, il y a une petite case dans laquelle tu dois inscrire un chiffre de 1 à 6. La signification des chiffres est la suivante:

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

Tout ce que tu as à faire, c'est d'inscrire dans l'espace le chiffre qui correspond le mieux à la <u>perception que tu as de toi en rapport avec ces énoncés</u>. N'oublie pas d'appuyer fortement sur ton crayon lorsque tu réponds.

1. En première session, je pense obtenir un rendement scolaire plus faible que celui de la moyenne des élèves de mon programme d'étude. |__|

2. Ce ne sera pas très difficile pour moi d'avoir une moyenne de 80 % au Cégep de Ste-Foy. |__|

3. Je pense avoir un rendement scolaire un peu plus faible que la moyenne des élèves qui débutent au Cégep de Sainte-Foy. |__|

4. En première session collégiale, j'obtiendrai une moyenne comparable à celle obtenue au secondaire. |__|

5. Les notes scolaires au secondaire ne sont pas de bons indicateurs des notes scolaires du collégial. |__|

6. Les élèves qui ont obtenu des résultats élevés au secondaire auront assurément des résultats élevés au collégial. |__|

7. Les élèves qui ont obtenu de faibles résultats au secondaire auront assurément des résultats faibles au collégial. |__|

8. Je peux obtenir des résultats plus élevés que ceux obtenus au secondaire. |__|

9. Je pense pouvoir me classer dans le premier 20 % des élèves de mon année. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

10. En première session, je pense obtenir un rendement scolaire beaucoup plus élevé que la moyenne des élèves de mon programme d'étude. |__|

11. Contrairement à d'autres, je n'aurai aucune difficulté à réussir tous mes cours en première session. |__|

12. Dans mes cours, je trouve que je fais très bien mes travaux. |__|

13. Dans mes cours, je pense que je suis aussi intelligent(e) que n'importe qui d'autres. |__|

14. Dans mes cours, je suis généralement lent à compléter mes travaux. |__|

15. Souvent, j'oublie ce que j'ai appris dans mes cours. |__|

16. Je réussis généralement bien mes cours. |__|

17. Dans mes cours, j'aimerais avoir plus de facilité à comprendre ce que je lis. |__|

18. Dans mes cours, j'ai de la difficulté à comprendre les explications données en classe. |__|

19. Je suis content(e) du réseau d'ami(e)s que j'ai pu développé au collège. |__|

20. Je me suis senti(e) seul(e) et isolé(e) depuis le dernier mois. |__|

21. Très rapidement, en début de session, je me suis senti(e) intégré(e) à la communauté collégiale. |__|

22. Depuis que je suis ici au cégep, je ne suis pas très heureux(se) de ma vie sociale. |__|

23. Depuis que je suis arrivé(e) au cégep, j'ai développé un sentiment d'appartenance envers le milieu et envers les gens qui le cotoient. |__|

24. Pendant les premières semaines de cours, j'ai eu l'impression d'être seul(e) et je me suis beaucoup ennuyé(e) des personnes qui m'entouraient avant d'arriver ici (famille, amis, etc.). |__|

Section 3: Perception du milieu enseignant au collège

Ce questionnaire porte sur le milieu enseignant, c'est-à-dire tes professeurs. Nous te demandons de te prononcer sur certains aspects de la dynamique qui règne dans tes cours au collège et sur la relation entre le professeur et ses élèves. Tu dois baser ta réponse sur ce que tu perçois, de façon générale, dans l'ensemble de tes cours (et non pas un cours en particulier). La façon de répondre est la même que dans les sections précédentes.

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

1. Dans mes cours, les élèves parviennent à bien se connaître entre eux. |__|
2. Les professeurs qui m'enseignent passent peu de temps à discuter avec les élèves. |__|
3 Dans mes cours, les élèves ne se sentent pas obligés(e)s de compétionner. |__|
4. Chaque élève sait quelles sont les règles précises à suivre en classe. |__|
5. Dans mes cours, les élèves ne sont pas intéressés(e)s à connaître d'autres élèves. |__|
6. Les professeurs qui m'enseignent s'intéressent à chaque élève. |__|
7. Dans mes cours, les élèves travaillent fort pour obtenir la note la plus forte. |__|
8. Dans mes cours, les professeurs ne sont pas constants dans l'application de leurs règlements. |__|
9. Beaucoup de liens d'amitié ont été créés dans mes cours. |__|
10. Je considère mes professeurs comme des amis et non comme des figures d'autorité. |__|
11. Dans mes cours, certains élèves cherchent toujours à répondre à une question en premier. |__|
12. Mes professeurs expliquent ce qui arrivera si une des règles de fonctionnement du cours n'est pas respectée. |__|
13. Dans mes cours, il est facile de trouver des personnes pour former une équipe de travail. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

14. Les professeurs qui m'enseignent n'hésitent pas à aider les élèves même si ça ne concerne pas leur cours. |__|

15. Les élèves de mes cours ne sont pas compétitifs. |__|

16. Mes professeurs définissent les règles à suivre en classe. |__|

17. Dans mes cours, les élèves prennent plaisir à travailler en équipe. |__|

18. Parfois, mes professeurs rendent mal à l'aise un(e) élève qui ne donne pas une bonne réponse. |__|

19. Dans mes cours, les élèves s'arrangent pour ne pas perdre de points même si un travail est remis en retard. |__|

20. Mes professeurs insistent pour que les règlements soient suivis à la lettre. |__|

21. Dans mes cours, les élèves s'entraident dans leurs travaux. |__|

22. Mes professeurs ont quelquefois tendance à "rabaisser" certains élèves. |__|

23. Dans mes cours, les notes ne sont pas importantes pour les étudiants(tes). |__|

24. Les règles de fonctionnement du cours changent selon l'humeur des professeurs. |__|

25. Dans mes cours, les élèves n'ont pas vraiment la chance de se connaître. |__|

26. Si dans mes cours, les élèves désirent parler d'un sujet particulier, le professeur trouve le temps nécessaire. |__|

27. Les élèves de mes cours ne se préoccupent pas des notes des autres. |__|

28. Il y a des façons définies de faire les travaux dans mes cours. |__|

29. Peu d'élèves se connaissent très bien dans mes cours. |__|

30. Les professeurs qui m'enseignent cherchent à savoir ce que les élèves veulent apprendre. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

31. Dans mes cours, les élèves travaillent fort pour obtenir de meilleurs résultats que les autres. |__|

32. Dans les premières semaines de cours, mes professeurs ont bien expliqué ce que chacun(e) pouvait ou ne pouvait pas faire en classe. |__|

33. Il y a des groupes d'élèves qui ne s'entendent pas très bien dans mes cours. |__|

34. Les professeurs qui m'enseignent ne font pas confiance aux élèves. |__|

35. Parfois, il y a des élèves de mes classes qui se regroupent pour compétitionner avec d'autres. |__|

36. Les élèves ne sont jamais sûrs s'ils enfreignent les règles du cours. |__|

37. Dans mes cours, certains élèves ne s'aiment pas. |__|

38. Dans mes cours, les élèves doivent surveiller ce qu'ils disent en classe. |__|

39. Généralement, dans mes cours, les élèves se contentent d'obtenir la note de passage. |__|

40. Les professeurs qui m'enseignent appliquent leurs règles de fonctionnement de la même façon pour tous les élèves. |__|

Section 4: Perception du milieu non enseignant au collège

Ce questionnaire porte sur le milieu non enseignant, c'est-à-dire les personnes qui travaillent au collège mais qui ne t'enseignent pas (par exemple, les gens du service des prêts et bourses, des services de consultation, de l'admission et des horaires, de la bibliothèque, de la sécurité, etc.). Nous te demandons de te prononcer sur certains aspects de la relation que tu as avec eux. Tu dois baser ta réponse sur ce que tu perçois en général. La façon de répondre est la même que dans les sections précédentes.

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

1. Les personnes du milieu non enseignant au cégep sont accessible lorsque tu en as besoin. |__|
2. Les gens du milieu non enseignant sont disponibles. |__|
3. Je sens que les gens du milieu non enseignant me font confiance lorsque je leur demande quelque chose. |__|
4. Je perçois plus les personnes du milieu non enseignant comme des amis-es que comme des figures d'autorité. |__|
5. Les gens du milieu non enseignant du cégep sont serviables. |__|
6. On sent que les gens du milieu non enseignant du cégep sont des personnes respectueuses envers les élèves. |__|
7. Je trouve que les gens du milieu non enseignant du cégep font leur travail de façon professionnelle. |__|
8. Je maintiens de bonnes relations avec les gens du milieu non enseignant au cégep. |__|
9. Je peux avoir confiance lorsque je demande quelque chose de particulier à une personne du milieu non enseignant au cégep. |__|
10. Les gens du milieu non enseignant au cégep sont des personnes avec qui on peut discuter de nos problèmes. |__|
11. Les gens du milieu non enseignant au cégep nous offrent du soutien dans nos activités quotidiennes. |__|
12. Jusqu'à maintenant, je ne suis pas très satisfait(e) de ce que j'ai vécu au collège. |__|
13. Jusqu'à maintenant, je peux dire que j'aime beaucoup mon expérience au cégep. |__|

totalement en désaccord	très en désaccord	un peu en désaccord	un peu d'accord	très d'accord	totalement d'accord
1	2	3	4	5	6

14. Je pense que le Cégep de Sainte-Foy est un endroit froid et impersonnel. |___|

15. Je regrette d'avoir choisi le Cégep de Sainte-Foy pour faire mon cours collégial. |___|

ANNEXE 2

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL (T. R. A. C.)

Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. (1988)

CÉGEP DE SAINTE-FOY

© 1992

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements et à des attitudes reliés à des activités scolaires et sociales.

Si tu n'as jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait ta réaction, si cela t'arrivait.

Il est très important que tu répondes à toutes les questions et que tu inscrives tes coordonnées aux endroits indiqués sur ta feuille de réponses.

SECTION 1

Sur ta feuille de réponses, il y a une série de chiffres de 1 à 7 inscrits à côté du numéro de chacune des questions. La signification de ces chiffres est la suivante :

Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours

Tout ce que tu as à faire, c'est d'encercler le chiffre qui correspond le mieux à tes réactions personnelles dans ces situations. N'oublie pas d'appuyer fortement sur ton crayon lorsque tu réponds.

1. Après un examen, je me sens si tendu/e que j'ai l'estomac à l'envers.
2. La veille d'un examen, je me sens nerveux/se.
3. Pendant les examens, je suis si nerveux/se que je bloque sur certaines choses que je pensais pourtant bien connaître.
4. Au moment d'un examen, en attendant la distribution des questions je me sens nerveux/se.
5. Quand je me présente à mes examens, j'ai complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière à couvrir.
6. J'affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matière que je n'ai pas vraiment étudiées.
7. Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion.
8. Quand je réponds à des questions dont les solutions sont données en annexe, je regarde d'avance la réponse.
9. Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré/e efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps.
10. Avant un examen, je me demande si ce n'est pas cet examen qui m'empêchera de terminer mon cours.
11. Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études.
12. Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un/e autre étudiant/e capable de me donner un coup de pouce.
13. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mes mains trembler.
14. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mon cœur battre plus vite.
15. Après un examen, je me sens abattu/e.
16. Après les examens, je me sens tellement agité/e que ça me prend des heures à retrouver mon calme.
17. Quand j'arrive à un examen, j'ai étudié toute la matière prévue pour cet examen.
18. Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur.
19. Quand je me bute à un problème ou une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses.
20. Pendant les examens, j'ai peur d'échouer.
21. Après un examen, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu.

Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours

22. Je m'abtiens de demander de l'aide à un/e autre étudiant/e quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe.
23. Pendant les examens, la nervosité m'empêche de bien travailler.
24. Avant de commencer un examen, j'ai un sentiment de malaise.
25. Pendant les examens, je transpire plus qu'en d'autres occasions.
26. Ça me fige quand je pense aux examens de fin d'année.
27. La veille d'un examen, je manque de temps pour effectuer une bonne révision de la matière.
28. Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris.
29. Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus.
30. Pendant les examens, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible.
31. Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un/e autre étudiant/e dès que cela est possible.
32. Penser aux notes nuit à ma performance aux examens.
33. Pendant les examens, j'ai un sentiment de malaise.
34. Lorsque je suis mal préparé/e pour un examen, je deviens nerveux/se et je donne un rendement plus bas que ce que mes connaissances, même restreintes, peuvent me permettre.
35. Pendant les examens, je sens mon cœur battre plus vite.
36. Quand je me présente à mes examens, je suis en mesure de définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.
37. J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
38. En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé/e efficacement dans la tâche.
39. Pendant les examens, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme.
40. Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiant/e/s pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.
41. Mon état d'esprit, avant un examen, influence mon rendement.
42. Avant les examens, des pensées et des sentiments négatifs nuisent à ma concentration.
43. Pendant les examens, j'ai de la difficulté à me concentrer.
44. Je perds l'appétit avant un examen important.
45. Je me présente à mes examens après avoir mis le temps qu'il faut pour bien comprendre toute la matière à couvrir.
46. Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas.
47. Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.
48. Avant les examens, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin.

SECTION 2

Tu dois maintenant indiquer jusqu'à quel point, tu es d'accord ou non avec les énoncés qui suivent. La signification des chiffres est la suivante :

TOTALEMENT EN DÉSACCORD	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	***TOTALEMENT D'ACCORD***

Lis soigneusement chacune des questions, mais en répondant rapidement aux énoncés.

1. Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.
2. À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement.
3. En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.
4. Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.
5. Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études.
6. S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain/e d'être prêt/e à le faire.
7. Pour ceux et celles qui excellent à l'école, il suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler.
8. Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats.
9. Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études.
10. La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant l'examen pour bien réussir.
11. On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats, à cause de leur discipline de travail.
12. Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain/e que ça m'intéresse.

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL (T.R.A.C.)

Feuille de réponses

Nom	Prénom	Numéro de demande d'admission	A M J ___ / ___ / ___ Date de naissance
Programme	Cégep	A M J ___ / ___ / ___ Date d'aujourd'hui	M ☐ F ☐ Sexe

SECTION 1

1	1 2 3 4 5 6 7	13	1 2 3 4 5 6 7	23	1 2 3 4 5 6 7	32	1 2 3 4 5 6 7	41	1 2 3 4 5 6 7
2	1 2 3 4 5 6 7	14	1 2 3 4 5 6 7	24	1 2 3 4 5 6 7	33	1 2 3 4 5 6 7	42	1 2 3 4 5 6 7
3	1 2 3 4 5 6 7	15	1 2 3 4 5 6 7	25	1 2 3 4 5 6 7	34	1 2 3 4 5 6 7	43	1 2 3 4 5 6 7
4	1 2 3 4 5 6 7	16	1 2 3 4 5 6 7	26	1 2 3 4 5 6 7	35	1 2 3 4 5 6 7	44	1 2 3 4 5 6 7
5	1 2 3 4 5 6 7	17	1 2 3 4 5 6 7	27	1 2 3 4 5 6 7	36	1 2 3 4 5 6 7	45	1 2 3 4 5 6 7
6	1 2 3 4 5 6 7								
7	1 2 3 4 5 6 7	18	1 2 3 4 5 6 7	28	1 2 3 4 5 6 7	37	1 2 3 4 5 6 7	46	1 2 3 4 5 6 7
8	1 2 3 4 5 6 7	19	1 2 3 4 5 6 7	29	1 2 3 4 5 6 7	38	1 2 3 4 5 6 7	47	1 2 3 4 5 6 7
9	1 2 3 4 5 6 7								
10	1 2 3 4 5 6 7	20	1 2 3 4 5 6 7	30	1 2 3 4 5 6 7	39	1 2 3 4 5 6 7	48	1 2 3 4 5 6 7
11	1 2 3 4 5 6 7	21	1 2 3 4 5 6 7						
12	1 2 3 4 5 6 7	22	1 2 3 4 5 6 7	31	1 2 3 4 5 6 7	40	1 2 3 4 5 6 7		

EXEMPLES

A	1 2 3 4 5 6 7
B	1 2 3 4 5 6 7

Si vous désirez changer une réponse, n'effacez pas. Faites un X sur la réponse à annuler et indiquez un nouveau choix. Appuyez fortement sur votre crayon en inscrivant vos réponses.

N'oubliez pas d'inscrire les renseignements demandés en haut de la feuille.

Ne détachez pas les feuilles.

SECTION 2

1	1 2 3 4 5 6 7	4	1 2 3 4 5 6 7	7	1 2 3 4 5 6 7	10	1 2 3 4 5 6 7		
2	1 2 3 4 5 6 7	5	1 2 3 4 5 6 7	8	1 2 3 4 5 6 7	11	1 2 3 4 5 6 7		
3	1 2 3 4 5 6 7	6	1 2 3 4 5 6 7	9	1 2 3 4 5 6 7	12	1 2 3 4 5 6 7		

© Cégep de Sainte-Foy, 1988.

ANNEXE 3

AUTO-ÉVALUATION DE SES COMPORTEMENTS SCOLAIRES ET PARASCOLAIRES

Dans ce questionnaire, tu dois répondre aux énoncés en tenant compte de ce que tu as fait, ici au cégep et quelquefois à l'extérieur, depuis le début de la session. Tu dois répondre le plus objectivement possible.

1. En moyenne, combien d'heures d'études par semaine as-tu mises depuis le début de la session (encercle un chiffre) ?

   1 = moins de 3 hres/semaine
   2 = de 3 à 6 hres
   3 = de 6 à 9 hres
   4 = de 9 à 12 hres
   5 = de 12 à 15 hres
   6 = de 15 à 18 hres
   7 = de 18 à 21 hres
   8 = de 21 à 24 hres
   9 = de 24 à 27 hres
   10 = plus de 27 hres

2. Parmi les travaux que tu dois remettre à la mi-session ou vers la fin de la session, combien sont commencés (encercle un chiffre) ?

   1 = aucun
   2 = le tiers
   3 = la moitié
   4 = tous
   5 = je n'ai aucun travail long à faire

3. Lorsque tes professeurs t'ont remis des petits exercices à faire (2 hres de travail maximum: rapports de laboratoire, compte rendu de lecture, etc.), à quel moment les as-tu généralement commencés?

   1 = quelques jours après les avoir reçus
   2 = aussitôt qu'est arrivée la fin de semaine
   3 = quelques jours avant la date de remise
   4 = le soir avant la date de remise
   5 = la journée même où je devais les remettre

4. Nomme les 2 endroits où tu as le plus souvent étudié depuis le début de la session (ex.: ma chambre à coucher; le salon chez mes parents; la bibliothèque du cégep, etc.).

   1: ______________________________

   2: ______________________________

5. Généralement, est-ce que tu étudies tout en écoutant de la musique ?

1 = oui
2 = non

6. Actuellement, est-ce que tu possèdes un agenda dans lequel tu inscris ton emploi du temps ?

1 = oui
2 = non

7. Généralement dans tes classes, à quel endroit t'assois-tu (ne pas tenir compte des côtés de la classe)?

1 = en avant
2 = au centre
3 = en arrière
4 = je ne m'assois jamais à la même place

8. Depuis que tu es ici au cégep (c'est-à-dire 25 jours de semaine), combien de fois as-tu fréquenté la bibliothèque pour consulter des livres (ne pas compter les visites organisées par le professeur ou par le collège) ?

1 = aucune fois
2 = moins de 5 fois
3 = de 5 à 10 fois
4 = de 10 à 15 fois
5 = de 15 à 20 fois
6 = de 20 à 25 fois
7 = plus de 25 fois

9. Parmi les livres qui ne sont pas obligatoires dans tes cours mais qui t'ont été conseillés par tes professeurs, combien en as-tu consulté ?

1 = aucun
2 = j'en ai consulté quelques uns
3 = j'en ai consulté plusieurs

10. Depuis le début de la session, combien de fois es-tu arrivé(e) en retard à un cours (tu dois inclure les fois où tu ne t'es pas présenté[e]) ?

1 = aucune fois
2 = une ou deux fois
3 = 3 ou 4 fois
4 = 5 ou 6 fois
5 = plus de 6 fois

11. Depuis le début de la session, combien de professeur(e)s as-tu rencontrés à leur bureau ?

____

12. En considérant l'ensemble de tes profs., combien de fois es-tu allé(e) à un bureau de professeur ?

1	=	aucune fois
2	=	1 ou 2 fois
3	=	3 ou 4 fois
4	=	5 ou 6 fois
5	=	7 ou 8 fois
6	=	9 ou 10 fois
7	=	11 ou 12 fois
8	=	plus de 12 fois

13. Essaie de faire une approximation du nombre de questions que tu as posées en classe depuis le début de la session.

1	=	aucune
2	=	1 ou 2
3	=	de 3 à 10
4	=	plus de 10

14. Depuis le début de la session, combien de fois as-tu travaillé en équipe en dehors des heures de cours ? (c'est-à-dire avec des élèves de ta classe qui doivent faire le même travail individuel que toi)

1	=	aucune fois
2	=	1 ou 2 fois
3	=	3 ou 4 fois
4	=	5 ou 6 fois
5	=	7 ou 8 fois
6	=	9 ou 10 fois
7	=	plus de 10 fois

15. Essaie d'évaluer le nombre de nouveaux ami(e)s que tu as depuis ton arrivée au cégep (ici, on entend les amitiés développées au cégep).

____

16. Essaie d'évaluer le nombre d'ami(e)s que tu avais avant d'entrer au cégep et que tu continues de côtoyer ici au cégep.

____

17. Parmi les ami(e)s du cégep — les nouveaux et ceux que tu avais avant d'entrer—, combien en fréquentes-tu à l'extérieur pour des raisons autres que scolaires ?

____

18. En excluant tes professeurs, tes amis et les élèves de tes groupes-classe, y-a-t-il des personnes avec qui tu as développé des liens intéressants ? (ex.: un(e) aide pédago gique, un(e) professionnel(le) non-enseignant(e), un(e) employé(e) de soutien, etc.) ?

1 = oui ________________(préciser)
2 = non

19. Actuellement, es-tu inscris à des activités parascolaires (ex.: équipe sportive, théâtre, association étudiante, etc.)?

1 = oui ____________________(préciser)
2 = non

20. Depuis le début de la session, combien de fois es-tu demeuré(e) au cégep en compe gnie de d'autres élèves <u>après les heures</u> de cours soit pour faire des activités ou simplement pour socialiser.

1 = aucune fois
2 = 1 ou 2 fois
3 = de 3 à 5 fois
4 = de 5 à 10 fois
5 = de 10 à 15 fois
6 = plus de 15 fois

Connaissance du Cégep

Les questions suivantes portent sur la connaissance que tu as des lieux et des services offerts au Cégep de Sainte-Foy. Pour la plupart des questions, tu dois expliquer le plus simplement mais précisément possible l'endroit dans le collège où ce service est offert. Lorsque tu expliques l'endroit, essaie de le situer à partir d'un point de repère clairement identifiable. Si tu ne connais pas la réponse, n'indique rien.

21.Où irais-tu si tu avais besoin de rattrapage dans une discipline spécifique — telle le français ou les mathématiques —. Identifie et nomme un endroit autre que le bureau du professeur.

____

____

____

22. A quel endroit dans le collège sont situés les bureaux de la psychologue et des conseillers d'orientation?

____

____

____

23. Si tu avais besoin d'une aide financière (ex.: prêts et bourses), à quel endroit dans le collège irais-tu?

____

____

____

24. A quel endroit est situé le bureau du directeur général du cégep?

____

____

____

25. Où est situé le local de l'association étudiante?

____

____

____

26. Où sont situés la Margelle et le petit amphithéâtre?

____

____

____

27. Si tu veux t'inscrire à une activité sportive, à quel endroit dois-tu annoncer ta réservation?

____

____

____

28. Quel est le nom du Journal publié à toutes les semaines et destiné aux élèves et au personnel du cégep. ________________

29. Où sont situées les résidences?

____

____

____

30. Quel est le nom donné au Centre d'aide à l'apprentissage du cégep?

____

ANNEXE 4

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

RECHERCHE TRANSITION SECONDAIRE-COLLÉGIAL

25 septembre 1991

Quels sont les objectifs de ce projet de recherche ?

1. Identifier des acquis précollégiaux qui facilitent l'intégration aux études collégiales et la réussite ;

2. Mesurer les perceptions qu'ont les étudiants et les étudiantes d'eux-mêmes et de leur milieu d'étude en période de transition ;

3. Identifier les expériences scolaires, sociales et organisationnelles qui facilitent l'intégration aux études collégiales.

Quelles sont les implications si j'accepte de participer à cette recherche ?

1. Les résultats aux tests TRAC et MAP — tests complétés lors des journées d'admission les 18 et 19 mai 1991 — seront analysés par les responsables du projet. Ces résultats seront confidentiels et seulement des statistiques de groupe feront l'objet d'interprétation.

2. Pendant le trimestre automne 1991, vous serez convoqué(e)s à deux reprises pour compléter certaines mesures. Ces rencontres pourront durer entre 20 minutes et une heure. Les résultats à ces mesures seront aussi analysés par les responsables du projet et ne serviront qu'à des fins exclusives de recherche.

3. Des comparaisons entre les moyennes de groupe aux différents questionnaires et les résultats scolaires de groupe feront l'objet d'analyse. Aucune analyse individuelle ne sera menée.

4. Les réponses que vous donnerez aux différents questionnaires constituent des opinions personnelles. Elles n'auront aucune implication sur votre cheminement scolaire et sur vos résultats scolaires.

5. Vous recevrez un montant de 10$ pour votre participation à l'ensemble de cette recherche.

Je reconnais avoir pris connaissance des implications de la présente recherche. J'accepte d'y participer à la condition que les informations que je fournirai soient traitées confidentiellement et que seules des statistiques de groupe fassent l'objet d'interprétation. Je m'engage à participer aux deux rencontres prévues tout en sachant que je recevrai un montant de 10$ pour cette participation.

_______________________________   _______________________

Signature de l'élève   date

ANNEXE 5

ANNEXE 5

Répartition des réponses au questionnaire d'auto-évaluation des comportements scolaires et parascolaires en fonction du dossier scolaire du répondant

Décodage	Questions	Variables	Fréquence absolue À risque (n = 92)	Fréquence absolue Fort (n = 104)	Fréquence relative (%) À risque	Fréquence relative (%) Fort
	1	Nombre d'heures d'étude par semaine				
1		Moins de 3 heures	3	6	3,3	5,8
		3 à 5 heures	12	14	13,2	13,6
		6 à 9 heures	14	15	15,4	14,6
2		10 à 12 heures	19	15	20,9	14,6
		13 à 15 heures	19	17	20,9	16,5
		16 à 18 heures	8	12	8,8	11,7
3		19 à 21 heures	8	15	8,8	14,6
		22 à 24 heures	3	7	3,3	6,8
		25 à 27 heures	3	2	3,3	0,0
		Plus de 27 heures	2	0	2,2	1,9
		N R	1	1		
	2	Nombre de travaux longs commencés				
1		Aucun	18	35	19,8	33,7
2		Le tiers	16	8	17,6	7,7
		La moitié	18	19	19,8	18,3
3		Tous	22	20	24,2	19,2
		Je n'ai aucun travail long à faire	17	22	18,7	21,2
		N R	1	0		
	3	Début des exercices				
1		Quelques jours après les avoir reçus	42	58	46,7	56,3
		Aussitôt qu'arrive la fin de semaine	11	13	12,2	12,6
2		Quelques jours avant la date de remise	24	25	26,7	24,3
		Le soir avant la date de remise	12	7	13,3	6,8
		La journée même où je devais les remettre	1	0	1,1	0,0
		N R	2	1		
NT*	4A	Premier endroit pour étudier				
		Bibliothèque	38	31	42,2	29,8
		Salle de travail	3	3	3,3	2,9
		Chambre à coucher	44	62	48,9	59,6
		Salle à dîner	1	4	1,1	3,8
		Salon	1	4	1,1	3,8
		Autres	2	0	2,2	0,0
		NR	2	0		

* Variables qui ne sont pas analysées dans ce rapport de recherche.

ANNEXE 5 (suite)

Décodage	Questions	Variables	Fréquence absolue À risque (n = 92)	Fréquence absolue Fort (n = 104)	Fréquence relative (%) À risque	Fréquence relative (%) Fort
NT	4B	Deuxième endroit pour étudier				
		Bibliothèque	31	42	35,6	40,8
		Salle de travail	2	4	2,3	3,9
		Chambre à coucher	37	28	42,5	26,9
		Salle à dîner	7	9	8,0	8,7
		Salon	5	10	5,7	9,7
		Cafétéria	3	4	3,4	3,9
		Au travail	1	1	1,1	1,0
		Autres	1	5	1,1	4,9
		NR	5	1		
NT	5	Étudier tout en écoutant de la musique				
		Oui	21	32	23,1	30,8
		Non	70	72	76,9	69,2
		NR	1	0		
NT	6	Utilisation d'un agenda				
		Oui	77	94	84,6	90,4
		Non	14	10	15,4	9,6
		NR	1	0		
NT	7	Place occupée en classe				
		En avant	14	20	15,4	19,2
		Au centre	35	44	38,5	42,3
		En arrière	21	23	23,1	22,1
		Jamais à la même place	21	17	23,1	16,3
		N R	1			
	8	Fréquentation de la bibliothèque				
1		Aucune fois	25	22	27,5	21,2
2		Moins de 5 fois	21	36	23,1	34,6
		5 à 10 fois	14	22	15,4	21,2
3		10 à 15 fois	10	11	11,0	10,6
		15 à 20 fois	8	5	8,8	4,8
		20 à 25 fois	6	6	6,7	5,8
		Plus de 25 fois	7	2	7,7	1,9
		N R	1	0		
	9	Consultation de livres non obligatoires				
1		Aucun	58	70	63,7	67,3
2		J'en ai consulté quelques-uns	29	29	31,9	27,9
		J'en ai consulté plusieurs	4	5	4,4	4,8
		N R	1	0		

ANNEXE 5 (suite)

Décodage	Questions	Variables	Fréquence absolue À risque (n = 92)	Fréquence absolue Fort (n = 104)	Fréquence relative (%) À risque	Fréquence relative (%) Fort
	10	Arrivée en retard à un cours				
1		Aucune fois	22	48	24,2	46,2
2		Une ou deux fois	32	34	35,2	32,7
3		Trois ou quatre fois	23	14	25,3	13,5
		Cinq ou six fois	8	3	8,8	2,9
		Plus de six fois	6	5	6,6	4,8
		N R	1	0		
	11	Nombre de professeurs rencontrés				
1		Aucun	51	67	56,7	64,4
2		Un	20	29	22,2	27,9
		Deux	14	6	15,6	5,8
		Trois	4	1	4,4	1,0
		Quatre et plus	1	1	1,1	1,0
		N R	2	0		
	12	Visite à un bureau de professeur				
1		Une fois ou aucune fois	46	62	50,5	59,6
2		Deux fois	33	33	36,3	31,7
		Trois fois	9	8	9,9	7,7
		Plus de quatre fois	3	1	3,3	1,0
		N R	1	0		
	13	Nombre de questions posées en classe				
1		Aucune	9	10	9,9	9,6
2		Une ou deux	20	28	22,2	26,9
3		Trois à dix	46	42	50,5	40,4
		Plus de dix	16	24	17,6	23,1
		N R	1	0		
	14	Travail en équipe en dehors des heures de cours				
1		Aucune fois	14	34	15,9	32,7
2		Une ou deux	35	37	39,8	35,6
3		Trois ou quatre	20	19	22,7	18,3
		Cinq ou six	14	8	15,9	7,7
		Sept ou huit	4	4	4,5	3,8
		Neuf ou dix	1	0	1,1	0,0
		Plus de dix fois	0	2	0,0	1,9
		NR	4	0		

ANNEXE 5 (suite)

Décodage	Questions	Variables	Fréquence absolue À risque (n = 92)	Fréquence absolue Fort (n = 104)	Fréquence relative (%) À risque	Fréquence relative (%) Fort
	15	Nombre de nouveaux amis au cégep				
1		Aucun	1	2	1,1	1,9
		Entre 1 et 5	20	29	22,2	27,8
2		6 à 10	35	43	38,9	41,3
3		11 à 15	14	11	15,5	10,6
		16 à 20	12	9	13,3	8,6
		Plus de 20	8	10	8,9	9,6
		N R	2	0		
	16	Nombre d'anciens amis au cégep				
1		Aucun	7	7	7,8	6,8
2		1 à 5	25	41	27,8	39,8
3		6 à 10	26	31	28,8	30,0
		11 à 15	10	13	11,1	12,6
		16 à 20	12	4	13,3	3,8
		Plus de 20	10	7	11,1	6,8
		N R	2	1		
	17	Nombre d'amis à l'extérieur du cégep				
1		Aucun	8	14	8,9	13,5
2		Entre 1 et 5	33	53	36,6	50,9
3		6 à 10	26	27	28,8	26,0
		11 à 15	9	5	10,0	4,8
		16 à 20	8	5	8,8	4,8
		Plus de 20	6	0	6,6	0,0
		N R	2	0		
	18	Liens avec d'autres personnes				
1		Oui	7	8	7,7	7,7
2		Non	84	96	92,3	92,3
		N R	1	0		
	19	Inscription aux activités parascolaires				
1		Oui	21	39	23,3	37,5
2		Non	69	65	76,7	62,5
		N R	2	0		
	20	Présence au Cégep après les cours				
1		Aucune fois	20	30	22,2	28,8
2		1 ou 2 fois	25	24	27,8	23,1
		3 à 5 fois	11	22	12,2	21,2
3		5 à 10 fois	14	15	15,6	14,4
		10 à 15 fois	11	6	12,2	5,8
		Plus de 15 fois	9	7	10,0	6,7
		N R	2	0		

Code de diffusion : 1532-0398